

La institucionalización de la investigación
en Colombia: revisión histórica de una
universidad nacional y regional

The Institutionalization of Research in Colombia:
A Historical Review of a National and Regional
Concept of University

Resumen

Este libro muestra el proceso mediante el cual las universidades en Colombia instituyeron a la investigación como una de sus funciones básicas, a partir de la experiencia de la Universidad Cooperativa de Colombia en su esfuerzo por articularse a las dinámicas seguidas por las demás universidades en el contexto de la modernidad globalizada impulsada desde el Estado. Las transformaciones ideológicas, administrativas, financieras y sociales generadas en dicho contexto, produjeron un redireccionamiento de las tradiciones en las universidades para la adaptación a las nuevas circunstancias. Los docentes debieron combinar sus actividades de enseñanza con el diseño y desarrollo de proyectos de búsqueda científica que, si bien en principio implicaron un choque cultural, generaron también un desarrollo de sus competencias profesionales, sus habilidades para trabajar en equipo y su eficacia para mostrar los resultados de sus trabajos y alcanzar las metas de los usos sociales del conocimiento. El cambio organizacional y cultural muestra una diferenciación entre instituciones, regiones y programas académicos que hace complejo el concepto y la práctica de hacer universidad en Colombia.

Palabras clave: investigación, institucionalización, universidad, Colombia, apropiación social del conocimiento.

Abstract

This book shows the process whereby universities in Colombia instituted research as one of its core functions based on the experience of the Universidad Cooperativa de Colombia in its effort to adjust to other universities' dynamics in the context of a global modernity promoted by the State. Ideological, administrative, financial, and social transformations in such context produced the universities' redirection of traditions to adapt to new circumstances. Professors had to combine their teaching activities with the design and implementation of scientific research projects that, while in principle involved a cultural shock, resulted in the building of their professional competence, teamwork skills, and effectiveness to show the results of their work and achieve the goals of social uses of knowledge. The organizational and cultural change shows a differentiation among institutions, regions, and academic programs that makes it complex to build the concept and practice of university in Colombia.

Keywords: Research, institutionalization, university, Colombia, Social Appropriation of Knowledge.

¿Cómo citar este libro?/ How to cite this book?

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

Autor

Milcíades Vizcaíno. Sociólogo con maestría en educación en la especialidad de investigación socio-educativa. Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Actualmente es investigador y coordinador del grupo de investigación Prometeo, de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia en la misma sede. Autor de los libros *La docencia universitaria: una reflexión orientada a la acción* (2003), *Secuestrados o prisioneros de guerra: visiones del mismo conflicto armado* (2004), *Universidad, exclusión y desigualdad* (2006, en coautoría con Jaime Amaya Monje), *La universidad de cara a la sociedad* (2007), *Las familias de Villavicencio: su travesía por la modernidad* (2012) y *Estado y medios masivos para la educación en Colombia (1929-2004)* (2014).

Ruth Edith Muñoz Jiménez. Magíster en Educación, especialista en Alta Gerencia y Economía Solidaria, especialista en Docencia Universitaria y administradora de empresas. Docente de cátedra e integrante del grupo de investigación Prometeo, de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Actualmente es Subdirectora de Desarrollo Institucional y Financiero de la Universidad Cooperativa de Colombia en la misma sede.

Author

Milcíades Vizcaíno. Sociologist with a master's degree in education and specialized in social-educational research. Professor at Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio campus. He is currently a researcher and the coordinator of the Prometeo research group on the Faculty of Psychology at Universidad Cooperativa de Colombia. Author of the books *La docencia universitaria: una reflexión orientada a la acción* (2003), *Secuestrados o prisioneros de guerra: visiones del mismo conflicto armado* (2004), *Universidad, exclusión y desigualdad* (2006, co-authored with Jaime Amaya Monje), *La universidad de cara a la sociedad* (2007), *Las familias de Villavicencio: su travesía por la modernidad* (2012) and *Estado y medios masivos para la educación en Colombia (1929-2004)* (2014).

Ruth Edith Muñoz Jiménez. Master of Education, Senior Management and Solidarity Economy specialist, University Teaching specialist, and business administrator. Adjunct professor and member of the Prometeo research group on the Faculty of Psychology at Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio campus. She is currently Deputy Director of Institutional and Financial Development on the same campus of Universidad Cooperativa de Colombia.

La institucionalización de la investigación
en Colombia: revisión histórica de una
universidad nacional y regional

The Institutionalization of Research in Colombia:
A Historical Review of a National and Regional
Concept of University

Milcíades Vizcaíno

Ruth Edith Muñoz



Universidad Cooperativa
de Colombia



EDICIONES
Universidad Cooperativa
de Colombia

Vizcaino, Milciades

La institucionalización de la investigación en Colombia [recurso electrónico] : revisión histórica de una universidad nacional y regional / Milciades Vizcaino, Ruth Edith Muñoz. -- Bogotá ; Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2015.

347 páginas : ilustraciones ; cm.

ISBN 978-958-760-032-2

1. Investigación en la universidad - Libros electrónicos 2. Educación superior - Investigaciones - Libros electrónicos 3. Metodología científica - Libros electrónicos 4. Investigación científica - Libros electrónicos

5. Promoción de la investigación científica - Libros electrónicos I. Muñoz, Ruth Edith II. Tít. LE378.007 cd 21 ed.

A1482836

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012).

Experiencia de una construcción institucional

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2015

© Milciades Vizcaino

© Ruth Edith Muñoz

Isbn: 978-858-760-032-2

doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recepción: julio de 2013

Evaluación de propuesta de obra: diciembre de 2013

Evaluación de contenidos: marzo de 2014

Correcciones de autor: agosto de 2014.

Aprobación: septiembre de 2014.

Director Nacional Editorial, Manfred Acero Gómez

Coordinadora Editorial, Ruth Elena Cusialpud

Producción editorial de libros, Camilo Cuéllar Mejía

Producción editorial de revistas, Daniel Urquijo Molina

Corrección de estilo, Eduardo Franco

Lectura de pruebas, Carolina Ochoa

Traducción al inglés, Nathalie Barrientos

Diseño y diagramación, Mauricio Salamanca

Diseño de portada, Claudia Patricia Rodríguez

Este libro está disponible solo en versión digital. Está registrado en el depósito legal voluntario de obras digitales de la Biblioteca Nacional de Colombia.

El Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Contenido

Págs.

XV **Agradecimiento**

XVII **Presentación**

1 **Introducción**

1

La institucionalización de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia

The Institutionalization of Research at Universidad Cooperativa de Colombia

10 La investigación es esencial a la misión y a la visión de la Universidad

12 La institucionalización como concepto

13 De la circulación a la producción de conocimiento

14 Las trayectorias marcadas por la Universidad

15 El horizonte del estudio

18 De universidad de docencia a universidad comprometida con la investigación

23 Referencias

2

Las universidades en el nuevo milenio

Universities in the New Millennium

26 Conocimientos relevantes en la formación de los profesionales

26 La universidad viene de cambios y provoca nuevos cambios

32 Una universidad para el siglo XXI

35 Universidades de docencia o de investigación

43 La globalidad y la localidad

47 La región y la localidad

64 Referencias

3**Factores exógenos a la Universidad Cooperativa de Colombia**
Exogenous Factors to the Universidad Cooperativa de Colombia

- 74 El entorno de la Universidad Cooperativa de Colombia como fuente de cambios internos
- 81 De los factores exógenos a los endógenos
- 95 El escenario de la globalización
- 110 Referencias

4**Las trayectorias de investigación seguidas por la Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012): los factores endógenos**
Research Paths Followed by the Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012): Endogenous Factors

- 118 Asumir un papel nuevo en la universidad: la investigación
- 120 Los caminos seguidos por la Universidad Cooperativa de Colombia
- 222 Referencias

5**Los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia**
Researchers at the Universidad Cooperativa de Colombia

- 230 Un papel nuevo en la Universidad: hacer investigación
- 231 Caracterización socioeducativa
- 259 Trayectoria de los grupos
- 263 Motivaciones y actitudes
- 268 Competencias técnicas
- 280 La identidad de los investigadores
- 282 Referencias

6**Los grupos de investigación en las sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia**
Research Groups on the Campuses of the Universidad Cooperativa de Colombia

- 288 Los sujetos individuales y colectivos de la investigación en la universidad
- 292 La investigación de las sedes
- 313 Investigación en economía solidaria
- 314 Referencias

317 Conclusiones y recomendaciones

Índice de tablas

Págs.

- 171 **Tabla 4.1** Participantes en proyectos de investigación en los programas académicos
- 190 **Tabla 4.2** Dimensiones que diferencian los dos tipos de investigación: formativa y *strictu sensu*
- 193 **Tabla 4.3** Dimensiones que diferencian la investigación institucional de la investigación formativa
- 201 **Tabla 4.4** Fondos y montos para desarrollar investigación en la ucc (2005)
- 202 **Tabla 4.5** Número de docentes según título (segundo semestre del 2004)
- 210 **Tabla 4.6** Proyectos aprobados y financiados en las sedes de la Universidad (2007)
- 212 **Tabla 4.7** Presupuesto para la investigación (2006-2008)
- 213 **Tabla 4.8** Fondos de apoyo a la investigación (2006-2008)
- 214 **Tabla 4.9** Grupos clasificados por Colciencias por sedes (2008)
- 215 **Tabla 4.10** Grupos de investigación clasificados (2008)
- 216 **Tabla 4.11** Proyectos aprobados y financiados por categorías de la convocatoria y por sedes (2009)
- 217 **Tabla 4.12** Libros publicados por la Editorial Universidad Cooperativa de Colombia (2008)
- 218 **Tabla 4.13** Grupos clasificados en Colciencias (2009)
- 220 **Tabla 4.14** Indicadores de la Primera Jornada de Investigación (2008)
- 233 **Tabla 5.1** Investigadores activos en Colombia por sexo y por millón de habitantes (2000-2007)
- 234 **Tabla 5.2** Participación femenina en grupos activos de investigación registrados en la plataforma Colciencias (2006-2010)
- 238 **Tabla 5.3** Distribución de los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia por nivel académico y sexo (2012)

- 240** **Tabla 5.4** Universidades en Colombia que ofrecen programas de doctorado (2008)
- 241** **Tabla 5.5** Investigadores activos en Colombia según su máximo grado de escolaridad (2006-2010)
- 242** **Tabla 5.6** Docentes universitarios en Colombia según nivel de formación (2002-2010)
- 243** **Tabla 5.7** I+D de Colombia en comparación con otros países seleccionados (2006)
- 245** **Tabla 5.8** Docentes por género según las especialidades académicas en las cuales desarrollan investigación (2011)
- 247** **Tabla 5.9** Horas semanales dedicadas a hacer investigación por parte de hombres y mujeres (2011)
- 250** **Tabla 5.10** Experiencia de los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia (2011)
- 255** **Tabla 5.11** Número de artículos anuales que producen los profesores universitarios de los Estados Unidos (1997)
- 257** **Tabla 5.12** Artículos publicados en revistas nacionales e internacionales por los investigadores en porcentajes (2010)
- 258** **Tabla 5.13** Número de libros y de capítulos de libros publicados por los investigadores encuestados (2011)
- 260** **Tabla 5.14** Distribución de los investigadores de acuerdo con el número de semestres en que han pertenecido a grupos de investigación (2010)
- 261** **Tabla 5.15** Distribución de las preferencias de los investigadores por la investigación, la docencia o la gestión (2011)
- 262** **Tabla 5.16** Interés de docentes universitarios por la docencia o por la investigación en algunos países (1996)
- 270** **Tabla 5.17** Grado en que se manifiestan habilidades para el diseño de una investigación por género (2011)
- 274** **Tabla 5.18** Grado en que se manifiestan habilidades para orientar y realizar el trabajo de campo en una investigación por género (2011)
- 276** **Tabla 5.19** Grado en que se manifiestan habilidades para el tratamiento de los datos recaudados y para escribir el informe de investigación por género (2011)
- 278** **Tabla 5.20** Grado en que se manifiestan habilidades para socializar los resultados y gestionar compromisos con la investigación por género (2011)

- 293** **Tabla 6.1** Evaluación del peso que tiene el *background* de los investigadores en la capacidad de investigación con que cuentan las sedes de la Universidad (2011)
- 295** **Tabla 6.2** Motivaciones y actitudes de los investigadores en las sedes de la Universidad (2011)
- 297** **Tabla 6.3** Antigüedad de los grupos de investigación en que participan los docentes de la Universidad (2011)
- 299** **Tabla 6.4** Nivel de participación de la investigación en la carrera docente en las sedes de la Universidad (2011)
- 301** **Tabla 6.5** Preferencia de los docentes investigadores por investigación, docencia o gestión en las sedes de la Universidad (2011)
- 303** **Tabla 6.6** Impactos que produce la investigación que realiza el grupo (2011)
- 306** **Tabla 6.7** Años de funcionamiento de los grupos según los campos de conocimiento (2011)
- 307** **Tabla 6.8** Peso que tiene el tiempo de funcionamiento del grupo en su trayectoria de investigación por campos de conocimiento (2011)
- 308** **Tabla 6.9** Peso que tienen los productos del grupo según los investigadores en cada campo de conocimiento (2011)
- 309** **Tabla 6.10** Peso o importancia que tiene el número de participantes frente a los productos según los propios investigadores (2011)
- 310** **Tabla 6.11** Visibilidad alcanzada por los grupos de investigación de las sedes según el campo de conocimiento en el cual trabajan (2011)
- 311** **Tabla 6.12** Variación grupos de investigación 2008-2010
- 311** **Tabla 6.13** Grupos clasificados por Colciencias en el periodo 2003-2010

Índice de figuras

Págs.

- 209** **Figura 4.1** Docentes por dedicación de tiempo completo y medio tiempo 2004-2007
- 210** **Figura 4.2** Nivel académico de los docentes (2007).
- 233** **Figura 5.1** Participación de hombres y mujeres en la investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- 238** **Figura 5.2** Nivel de preparación académica en la Universidad Cooperativa de Colombia
- 239** **Figura 5.3** Niveles de formación de los docentes universitarios en Colombia en niveles de posgrado (2002-2006).
- 242** **Figura 5.4** Docentes universitarios en Colombia según nivel de formación (2002-2010).
- 244** **Figura 5.5** Porcentaje del PIB asignado a I+D en regiones del mundo.
- 246** **Figura 5.6** Número de docentes por género y especialidad en procesos de investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia (2012).
- 250** **Figura 5.7** Antigüedad en los procesos de investigación. Docentes investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia (2011).
- 254** **Figura 5.8** El docente como investigador principal (2011).
- 265** **Figura 5.9** Motivación de los investigadores para hacer investigación según el sexo (2011).

Agradecimientos

A la Universidad Cooperativa de Colombia que facilitó, a través del Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi), el espacio administrativo, académico y financiero para que la investigación pudiera realizarse de acuerdo con el proyecto que se presentó, se evaluó y se aprobó.

Al director nacional de investigación, Gustavo Quintero Barrera, por su respaldo y orientaciones tan necesarias en la búsqueda científica.

Al director de la sede Villavicencio, César Augusto Pérez Londoño, quien prestó todo su apoyo para que el proyecto se cumpliera de acuerdo con los lineamientos institucionales.

A Rosa Daisy Zamudio, psicóloga y coordinadora del Centro de Investigaciones de la sede Villavicencio, por su colaboración en el desarrollo de la investigación.

En cada una de las 18 sedes de la Universidad, a los directores académicos, los directores y coordinadores de los centros de investigación, los líderes de los grupos de investigación y los investigadores quienes tuvieron un papel particularmente activo en proporcionar la información prevista en los instrumentos para cumplir con los objetivos propuestos. Sin ellos ni un solo paso del cronograma planeado se hubiera cumplido. Con ellos se contó con información, sugerencias y recomendaciones. Esta investigación dio un paso importante en la posterior realización de proyectos multisitio, los cuales alcanzarán mayor cobertura, mayor capacidad de observación en contextos diferenciados, mayor amplitud en la captura de datos y mayor eficiencia en los resultados alcanzados. Asimismo, la aplicación multimétodo, conjugada con el alcance multisitio, aseguró mayor confiabilidad y validez como cánones reconocidos.

A los ingenieros de sistemas de la sede Villavicencio por su colaboración en la realización de las teleconferencias con las sedes de la Universidad.

Al profesor Daniel Franco, quien asumió la tarea de construcción y funcionamiento de plataformas electrónicas para que los docentes-investigadores de las 18 sedes de la Universidad ingresaran y procesaran la información solicitada.

A los profesores Jair David Marín Martínez y Jorge Obando por su apoyo en el procesamiento y análisis de la información de acuerdo con los requerimientos del proyecto.

Presentación

La Universidad Cooperativa de Colombia es hoy una institución de educación superior que sorprende no solo por su crecimiento, trayectoria y cobertura, pues actualmente forma a 52.000 estudiantes, sino también por el proceso de transformación y evolución que adelanta en el Plan Estratégico 2013-2022 Navegando Juntos, y que, basado en los ejes estratégicos de calidad, acreditación, infraestructura física y tecnología, está mejorando la calidad de vida de miles de personas e impartiendo educación de excelencia y pertinente en las 18 regiones donde tiene presencia en el ámbito nacional.

Estamos satisfechos con los logros alcanzados en cada uno de nuestros ejes estratégicos y misionales. Ya son muchos los avances que se evidencian, especialmente en aspectos como acreditación de nuestros programas, reforma curricular por competencias, formación de nuestros profesores y contratación de una cifra importante de ellos con formación doctoral, infraestructura física para experimentar, soñar y aprender, un plan de beneficios para nuestros empleados, jornadas de rendición de cuentas con públicos internos y externos, más y mejores acciones de proyección social con las comunidades donde tenemos presencia, que nos han llevado a obtener reconocimientos nacionales e internacionales, entre otros.

Asimismo, uno de los aspectos centrales del Plan Estratégico es el compromiso con la investigación, actividad institucionalizada de tal manera que se ha incorporado en las normas. En su estructura organizacional se ha creado el Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi) y la Dirección Nacional de Investigaciones como una unidad específica de coordinación y ejecución en el ámbito nacional. En cada uno de los programas académicos están organizados grupos de investigación bajo la dirección de la respectiva decanatura. Se han apropiado recursos importantes para la ejecución de proyectos y, como resultados visibles, funcionan en la actualidad 91 grupos de investigación reconocidos. Se hacen publicaciones de libros y en revistas a través de la editorial de la Universidad y de otras alternativas nacionales e internacionales. Los investigadores participan en actos académicos con ponencias sobre los avances y resultados de los trabajos

de investigación y se proyectan a la sociedad con la divulgación y actividades de intervención.

Los avances de la investigación han sido significativos para la Universidad: han permitido su visibilidad tanto en las regiones como en el ámbito nacional. La investigación tiene gran peso en las visitas que realizan periódicamente los pares académicos, quienes verifican las condiciones de calidad de los programas académicos para el otorgamiento de los registros calificados y de acreditación, tal como está establecido en las normas de la educación superior. De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional, como suprema autoridad de inspección y vigilancia, ha avalado la actividad que la Universidad desarrolla en proyectos de investigación, como lo ha reconocido en las visitas de pares, en las cuales ha verificado el registro de investigadores, grupos y productos en la plataforma Scienti del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias).

La Universidad ha diseñado tres estrategias para involucrar a los estudiantes en las actividades de investigación: la primera es a través de la formación en investigación por medio de cursos formales o en estrategias transversales durante el periodo de preparación profesional con la orientación de sus profesores; la segunda es en proyectos a cargo de sus profesores en la modalidad de asistentes o auxiliares de investigación como una estrategia de aprender haciendo, y la tercera es el trabajo autónomo y de libre elección de los estudiantes que han decidido organizar semilleros de investigación, en los cuales asumen un tema-problema, definen sus objetivos y estrategias, siguen la orientación de sus docentes y escriben su desarrollo y sus conclusiones. Luego esta información es expuesta en actos locales, regionales, nacionales e internacionales, con el apoyo financiero de la Universidad. La vinculación a la Red Colsi (Red Colombiana de Semilleros de Investigación) es muy importante para que los semilleros tengan un escenario de visibilidad, como también lo han sido los actos que la Universidad desarrolla periódicamente bajo el liderazgo de sus sedes y de la Dirección Nacional de Investigaciones.

Los procesos, las estrategias y los productos mencionados se encuentran analizados en esta publicación dirigida por el sociólogo y magíster en educación, Milcíades Vizcaíno, y por la administradora de empresas y magíster en educación, Ruth Edith Muñoz Jiménez, con el apoyo financiero del Conadi. En su responsabilidad han estado el diseño y desarrollo del proyecto, la coordinación del levantamiento de la información en las 18 sedes de la Universidad, el análisis de los datos y la presentación del documento final. Ellos han contado con la acción comprometida de los coordinadores de investigación y los investigadores en las

sedes. Los resultados de esta investigación han contribuido al conocimiento del estado de la investigación en la Universidad y han sugerido el mejoramiento de procesos internos y de su divulgación hacia la sociedad.

La sede Villavicencio ha sido el centro de operaciones de esta investigación, por lo cual se debe resaltar no solo la iniciativa, sino además el acompañamiento a los procesos. Igualmente, es necesario reconocer el trabajo de quienes dirigieron el estudio, pero también, y sobre todo, la acción cooperativa de todos los directores académicos de las diferentes sedes, los coordinadores e investigadores, por haber contribuido de manera entusiasta y oportuna al desarrollo del proyecto, cuyos resultados se han plasmado en esta publicación. Sin ellos, la investigación no hubiera podido cumplir con los objetivos propuestos; con ellos hemos llegado solidariamente a un resultado visible. La Universidad se ha demostrado a sí misma que es posible, y plausible, emprender proyectos de dimensiones amplias, con metodologías innovadoras, que benefician no solo a la Universidad, sino también a la sociedad con la cual tenemos una responsabilidad social.

Esperamos que este trabajo marque un camino hacia el futuro y podamos no solo fortalecer la investigación, sino también proyectarla de tal manera que los actores directos, como el Estado, la empresa y nosotros como Universidad, podamos compartir los procesos y los resultados. Igual expectativa tenemos con las comunidades con las cuales está vinculada nuestra institución en el desarrollo de las prácticas académicas, los servicios sociales, la proyección y las actividades de beneficio colectivo.

César Augusto Pérez González

Rector

Universidad Cooperativa de Colombia

Introducción

La Universidad Cooperativa de Colombia desarrolla proyectos de investigación en todas sus 18 sedes regionales y en todos los programas académicos que ella ofrece como formación profesional en pregrado y posgrado (Universidad Cooperativa de Colombia, 2013).

Esta afirmación presenta una evidencia empírica que se convierte en el objeto de estudio del proyecto *La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012)*. La investigación se pregunta de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. Del epígrafe inicial surgen preguntas como las siguientes: ¿cuáles proyectos?, ¿cómo se diseñaron?, ¿cuál fue su desarrollo?, ¿cuál fue su producto?, ¿en qué se beneficiaron la Universidad y sus programas académicos?, ¿qué papel cumplieron en la formación profesional de los estudiantes?, ¿cómo intervinieron ellos en las investigaciones?, ¿qué aporte tuvieron las regiones donde están localizadas las sedes de la Universidad?, ¿qué nuevos proyectos se desprendieron, ¿cuánto presupuesto se destinó a su realización?, ¿qué publicaciones se realizaron como resultado de las investigaciones?, ¿qué aceptación tuvieron esas publicaciones?, ¿qué actividades académicas se desarrollaron con los productos de las investigaciones?, ¿qué impactos produjeron los estudios en los investigadores? En fin, las preguntas sobreabundan y generan expectativas sobre las evidencias arrojadas por los proyectos ejecutados en las 18 sedes de la Universidad.

Estos lineamientos surgieron de la conferencia “Hacer investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia: trayectorias de una experiencia”, que fue presentada por el sociólogo Milcíades Vizcaíno en el V Encuentro de Directores y Coordinadores de Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia, en Bogotá, los días 22, 23 y 24 de octubre de 2009. La presentación de la conferencia creó un ambiente favorable para que Gustavo Quintero B., director nacional de investigaciones, tomara la decisión de solicitar al ponente una propuesta que luego fue aprobada por el Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi) como un proyecto institucional.

Todo lo anterior está implicado en el texto que se presenta como resultado de la investigación. Las respuestas no son aisladas ni descontextualizadas unas respecto de las otras porque hay un hilo conductor que responde a una pregunta mayor: ¿cuáles fueron los procesos que adelantó la Universidad Cooperativa de Colombia para institucionalizar la investigación, es decir, para incorporarla como un elemento esencial a su misión, a su visión y a su proyecto institucional al lado de la docencia y de la proyección social y, sobre todo, para asimilarla y convertirla en acción? Se supone que los procesos no ocurrieron abruptamente en virtud de un agente interno o externo, sino que ocurrieron hechos que marcaron pautas para la generación de nuevos hechos, y que estos orientaron las acciones de otros agentes hasta provocar una bola de nieve que ha generado resultados como los que se presentan en este libro. La pregunta es, entonces, ¿cómo hizo la Universidad para lograr los resultados que puede mostrar y si ellos se debieron a una sola acción intencional o fue una respuesta adaptativa al movimiento preexistente en el ambiente universitario nacional o internacional? A renglón seguido, surge la pregunta: ¿cuáles son las condiciones subjetivas de los investigadores que llevaron a cabo las acciones necesarias para generar resultados con respecto a condiciones personales, motivaciones, competencias, capacidad para superar dificultades, disposiciones para trabajar en equipo, conocimientos teóricos y prácticos para hacer investigación, reconocimiento de obstáculos y formas de superación?

Desde el punto de vista institucional, surgen preguntas como estas: ¿qué significado tiene para la Universidad hacer investigación, dedicar el esfuerzo de sus docentes a esta actividad, el respaldo administrativo y financiero, y el uso de los resultados de los proyectos desarrollados? ¿La institución asume con beneficio de inventario los aportes que genera la investigación? ¿La Universidad canaliza adecuadamente los productos de las investigaciones para su actividad interna y para responder a la sociedad en el entendido de que presta un servicio público y responde por él ante la sociedad y el Estado? ¿La Universidad ha asimilado en profundidad la tendencia de las instituciones de su género en el mundo que las compele a trabajar coordinada e integradamente con la sociedad bajo el argumento de que ellas están orientadas a ofrecer soluciones a su entorno? Estas preguntas son respondidas en este libro.

De entrada hay que decir que si la Universidad presenta la evidencia empírica mencionada es porque:

- Ha recorrido un camino para desarrollar el objetivo de hacer investigación.
- Ha contado con investigadores que asuman el papel de búsqueda de conocimiento.
- Ha ubicado dentro de su estructura organizacional la función de dirigir y coordinar la investigación en el ámbito nacional y en las sedes.
- Ha hecho de la investigación una función sustantiva de la esencia de la universidad.
- Ha institucionalizado las prácticas investigativas como inherentes a la función de la Universidad.
- Ha soportado lo anterior en decisiones administrativas y financieras.
- Ha mostrado y demostrado a los representantes del Estado y de la sociedad que sigue los lineamientos que la comprometen en la tarea de hacer investigación.
- Evalúa los impactos internos y externos de los proyectos que desarrolla como actos investigativos.
- Tiene en sus planes de desarrollo y de proyección institucional fines, metas, estrategias, procedimientos y responsables de realizar investigaciones a corto y mediano plazo como demostraciones de que ha asumido un compromiso con la investigación.
- Articula los hallazgos de la investigación con las otras dos funciones esenciales a la Universidad como son la docencia y la proyección social.

En este orden de ideas, la pregunta que sobreviene es ¿cómo ha hecho la Universidad para mostrar los resultados que ha logrado alcanzar a través de los años? Esta pregunta supone descubrir los procesos nacionales, regionales y locales, cuantificar los logros alcanzados y los mecanismos empleados para ello en los niveles de la organización, identificar los actores que han construido el tejido de proyectos y de productos y verificar su capacidad para hacer investigación y para que ella se pueda mantener y proyectar como potencialidades de personas, de grupos y de estructuras regionales y nacionales para producir conocimiento.

Identificar el camino que ha seguido la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia, desde los inicios hasta el presente, tiene significados diversos. El primero de ellos es el reconocimiento de que los procesos humanos hunden sus raíces en la historia que ellos mismos construyen. Esos procesos no siempre son conscientes para los integrantes de un grupo social y, por tanto, tampoco son el resultado de un paciente y bien preparado plan de acción de quienes idearon la meta y se propusieron alcanzarla con los medios y estrategias

a su alcance. Si bien puede haber algunos elementos de este tipo, no necesariamente todos ellos podrían ser catalogados como pertenecientes a una categoría de contenido explícito, por cuanto muchos procesos se desarrollan sin que los sujetos tengan conciencia de ello. En segundo lugar, reconocer en el pasado las huellas de un proceso es identificar personajes, circunstancias, problemas y modos de superación, trochas abiertas y convertidas luego en avenidas, pero también senderos clausurados por ser catalogados como no necesarios o simplemente no utilizables y vueltos a enmarañar de tal suerte que las generaciones recientes carecen de los elementos necesarios para identificarlos, reconocerlos y juzgarlos en sus proporciones primigenias. Encontrar esas huellas es darse la oportunidad de penetrar en una hazaña que pudo ser individual, pero que se convirtió en colectiva o, al revés, inició con el carácter colectivo y terminó siendo un patrimonio enteramente individualizado en manos de personas dentro de un marco institucional.

La cotidianidad de la dinámica académica es privativa de oportunidades de reflexión sobre el quehacer institucional, grupal o individual. El frenético ritmo impuesto por los planes de acción, los proyectos, la generación de productos, la visibilidad de los grupos, la presencia en actos académicos arroja sombra sobre la ocurrencia diaria y la construcción de acciones de investigación. En ese sustrato olvidado y pocas veces reconocido es donde se encuentran las razones por las cuales la investigación funciona y lo hace de una determinada manera, las causas que mueven a los agentes de la investigación, las motivaciones profundas de los buscadores de conocimiento, los secretos íntimos de quienes se enfrentan a preguntas de investigación y se colocan como reto su resolución para contarles a colegas y al público sus hallazgos como innovación digna de ser reconocida como plausible y que aspira a ser legitimada como constitutiva de la ley del efecto que impulsa a nuevas búsquedas.

El estudio parte de un marco de referencia que es usado a modo de instrumento heurístico útil para determinar si el caso de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia puede ser analizado razonablemente como un caso de innovación y de institucionalización de la investigación que realiza desde inicios de la década de 1990. Las condiciones experienciales del caso estudiado que han sido mencionadas arriba han sido posibles precisamente por haber innovado en su organización y por haber institucionalizado la investigación. Las pruebas serán presentadas a lo largo de esta publicación.

El trabajo tiene inventarios, pero no consiste en ellos; el trabajo muestra proyectos, pero su objetivo no está en relacionarlos uno tras otro; se presentan

grupos, pero el sentido no está en listarlos, sino en descubrir los procesos que los alimentan; el documento reúne listados de investigadores, pero el objetivo no está en catalogar nombres y ciudades en las cuales se trabaja en investigación, sino en identificar los procesos que alimentan la dinámica de una institución que, junto con otras de su género, ha incursionado en una segunda misión de este tipo de instituciones que es reconocerse porque la investigación que desarrollan es uno de los ingredientes que fundamentan su existencia.

A pesar de que todo lo anterior se puede encontrar en este documento, los productos van más allá: se trata de identificar impactos que la investigación ha tenido sobre sí misma en sus procesos administrativos y académicos y, al mismo tiempo, en su entorno inmediato o mediato. En otras palabras, el documento apunta a identificar los usos sociales de los conocimientos producidos por el esfuerzo conjunto de todos los investigadores que se han impuesto la tarea de llevar ese conocimiento a los espacios en los cuales puede ser utilizado. Con lo anterior, la Universidad se coloca en la tercera revolución que consiste en atender necesidades de la sociedad, una de las cuales es la ausencia, precariedad o no pertinencia del conocimiento disponible para resolver problemas públicos y privados, de organizaciones del Estado, de la empresa privada o de las comunidades con organización propia o sin ella.

En esta dirección, la Universidad se proyecta hacia la sociedad en cumplimiento de su función pública y su responsabilidad social. Su capacidad innovadora ha consistido en acogerse a las características de la segunda y de la tercera revolución de las universidades en el mundo actual. Sumariamente, la segunda revolución de la universidad consiste en reconocer que su función esencial no está solo en la enseñanza y en la formación de profesionales, sino que también hace parte de ella, de manera sustantiva, la investigación. Y la tercera revolución hace referencia a que las funciones sustantivas de docencia y de investigación no se enfocan a la universidad misma, sino que tienen su campo de intelección en el entorno como una respuesta desde el dominio de la universidad que es el conocimiento.

El enfoque de la investigación sigue la hipótesis metodológica de la existencia de dos grandes vertientes que son, por un lado, las perspectivas del “adentro” y, por el otro, las perspectivas del “afuera”.¹ El análisis se argumenta en esta doble perspectiva, es decir, en los procesos internos de la universidad cuando adopta la

¹ Chaparro y Galindo, 2009, p. 12.

investigación como parte de su existencia y en los procesos externos que tienen lugar en el ambiente dentro del cual funciona la institución y se alimenta de él. Este ambiente externo presiona a la universidad para que defina su papel en la investigación y, en consecuencia, ella adopta una política, una estrategia y unos procedimientos, incluidos aquellos que connotan recursos humanos, técnicos, financieros y materiales. Por otro lado, y por cuanto se hace un recorrido por los procesos de desarrollo de la investigación entre 1990 y 2012, en una perspectiva longitudinal, esta investigación sigue una metodología histórico-descriptiva con cohorte definida por la dinámica de la Universidad como una totalidad y de sus 18 sedes regionales.

En coherencia con el enfoque adoptado, esta investigación se basa en dos tipos de fuentes, una que consiste en los documentos oficiales de la institución que se refieren al “adentro”. Estos documentos se complementan con cuatro tipos de instrumentos contruidos *ad hoc* y que resuelven parte de los interrogantes de la investigación, cuyas fuentes son los actores directos de la investigación en las diferentes sedes de la Universidad que participan en la investigación. Se aplicó una estrategia de socialización del proyecto y de sus instrumentos dirigida a las sedes mediante el desarrollo de cuatro videoconferencias, que fueron cuatro posibilidades de conexión entre los coordinadores de la investigación desde la sede Villavicencio y los directores de las sedes, los coordinadores de los centros de investigación tanto de las sedes como de los programas y los investigadores en los grupos activos. En las videoconferencias se explicó el proyecto y su operacionalización, se recibieron sugerencias y se resolvieron inquietudes de los participantes. Como un elemento de refuerzo y de respuesta a las inquietudes, se elaboró el documento *Hacer explícito lo implícito: a propósito de una investigación institucional*, que fue enviado por correo electrónico a las sedes como un medio de socialización complementaria. El artículo “Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente?”,² publicado en una revista de la Universidad, ayudó a aclarar el escenario de la investigación en el cual se desarrolló este proyecto. Los instrumentos son:

- Instrumento 1 para investigadores. Características individuales de los investigadores (23 variables): características sociodemográficas, vinculación a la Universidad, dedicación a la investigación, motivaciones, actitudes y productos de su actividad investigativa.

² Vizcaíno, M. (2010, enero-junio). Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente? *Cooperativismo y Desarrollo*, 96, 153-170.

- Instrumento 2 para investigadores. Competencias individuales de los investigadores: conocimiento básico (*core knowledge*), conocimiento tácito y 30 competencias técnicas específicas.
- Instrumento 3 para directores y coordinadores de centros de investigación de las sedes. Objeto: reconstrucción de la biografía de la investigación en la sede como recuperación de la memoria de una experiencia local en investigación. Se sugirió una guía de reconstrucción de la investigación realizada.
- Instrumento 4 para líderes de grupos de investigación y docentes-investigadores. Se orientó la recolección de información desde la perspectiva de los grupos, su trayectoria, proyectos, productos, dinámica, dificultades, comunicación interna, relación con los procedimientos administrativos y financieros, expectativas de futuro.

Las otras fuentes son libros y artículos que observan el entorno, el “afuera”, y contienen análisis, propuestas y experiencias de otras universidades o de organismos internacionales centrados en la investigación como una de las funciones que asumen estas instituciones como parte de su misión y de sus operaciones.

El texto está organizado en siete capítulos, así: después de una introducción, se desarrolla el problema de la institucionalización de la investigación en la Universidad. Luego se hace una revisión de las universidades en el nuevo milenio con una especial atención a la Universidad. Enseguida, como capítulo tres, se estudian los factores exógenos que han impulsado las decisiones internas de hacer investigación y cómo ellos han construido un entorno al cual se adapta la institución. Complementariamente al capítulo anterior, se revisan en detalle las trayectorias de investigación seguidas por la Universidad entre 1990 y 2012. Como capítulo quinto se hace un repaso por las características sociodemográficas, motivaciones, actitudes y competencias de los investigadores. En el capítulo sexto se examinan los grupos de investigación de las sedes de la Universidad y, en el capítulo séptimo, se presenta una reconstrucción de la historia de la investigación en las sedes de la Universidad. Finalmente, se ofrecen unas conclusiones y unas recomendaciones.

La expectativa de los autores es que el producto de esta investigación sea un aporte significativo al conocimiento de la institucionalización de la investigación en la Universidad. Quizá la movilidad de los docentes-investigadores, sus años de vinculación a actividades académicas, su concentración en tareas de docencia y de investigación han privado a muchos de ellos de tener un acercamiento a los

procesos por los cuales ha transitado la Universidad hasta hacer de la investigación un aspecto esencial de su compromiso como institución del saber.

Por otra parte, la investigación realizada puede constituir una línea de base para estudios posteriores y mostrar que es posible desarrollar proyectos de dimensión nacional como el presente trabajo. El futuro de la investigación está en el desarrollo de redes de trabajo que cautiven el interés de investigadores ubicados en diferentes sedes. Este trabajo muestra que eso es posible y que los frutos son altamente beneficiosos para la Universidad y para los investigadores.

1 La institucionalización de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia

The Institutionalization of Research at Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

La Universidad, como la mayoría de las universidades en Colombia y en América Latina, inició sus operaciones y se mantuvo en ellas con una actividad central: formar profesionales en diferentes áreas del conocimiento que, a medida que corrieron los años, diversificó su oferta. Solamente en las cuatro décadas recientes la investigación hace parte de la definición institucional, de tal suerte que todas las universidades reconocen que la búsqueda de conocimiento nuevo está dentro de su horizonte de realización. Este reconocimiento ha sido un proceso de construcción interna que le ha implicado modificar y ampliar sus prioridades administrativas y financieras, académicas y estratégicas, y el reconocimiento del espacio que han de tener actores nuevos, como investigadores, grupos de investigación, centros de investigación, coordinación, planes de trabajo, informes, productos y balance social con su rendición de cuentas. Este capítulo centra su atención en los conceptos y en su operatividad relacionada con procesos externos e internos que contribuyeron al cambio producido en la Universidad cuando ella acepta la investigación como parte de su vida y su organización. Los cambios no han obedecido al azar, sino que corresponden al desarrollo institucional dentro de la dinámica de adaptación a la globalización, la modernidad y la acelerada obsolescencia del conocimiento vigente para responder a las nuevas necesidades de las sociedades.

Palabras clave: investigación, institucionalización, producción de conocimiento, grupos de investigación.

Abstract

The University, like most universities in Colombia and Latin America, began and continue operations with a central activity - educate professionals in different knowledge areas - that, as years pass by, diversified its offer. Only in the last four decades, research has become part of institutional definition in such a way that all universities recognize that the search for new knowledge is within their horizon of development. This recognition has been a process of internal building that has involved the modification and extension of its administrative, financial, academic, and strategic priorities, and the acknowledgement of the role new actors, such as researchers, research groups, research centers, coordination, work plans, reports, products, and social balance with its accountability, should play. This chapter focuses on concepts and their operability related to internal and external processes that contributed to this change in the University when it embraced research as part of its life and organization. Changes have not arisen randomly; they correspond to institutional development within the dynamics of adaptation to globalization, modernity, and rapid obsolescence of existing knowledge, thus responding to the changing needs of societies.

Keywords: Research, institutionalization, knowledge production, research groups.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R.E. (2015). La institucionalización de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional* (pp. 9-24). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>



Por muy extraordinario que pueda parecer, lo cierto es que las universidades que afirman estar involucradas en el tema del conocimiento, resulta que saben muy poco sobre sí mismas (Barnett, s. f.).

La investigación es esencial a la misión y a la visión de la Universidad

La Universidad presentó un informe sobre el estado de la investigación. Para el 2011,

[...] son 135 los grupos que cuentan con el reconocimiento de Colciencias [con lo cual] la Universidad se sitúa entre las cinco primeras del país; [gracias a ello] la consolidación del quehacer investigativo viene en un proceso acelerado en la Institución[...] en 2006 llegaba a 11, en 2010 alcanza los 98 y para el 2011 asciende a los 135; un logro que permite avizorar un futuro muy próspero para los proyectos que pone en marcha la comunidad académica[...] Es por este motivo que la investigación se ha convertido en una política institucional que permite evidenciar sus avances en este campo y que pretenda dar respuestas a preguntas relacionadas con realidades puntuales de las regiones (Universidad Cooperativa de Colombia [ucc], 2011).

Este reporte de la Universidad constituye el núcleo de la investigación. Una respuesta gruesa a los objetivos planteados en el proyecto de investigación se resume en el párrafo anterior. Sin embargo, porque las preguntas presentan grados variables de especificidad, las respuestas exigen una mayor concreción. Los capítulos tienen el objetivo, cada uno a su manera, de dar respuestas específicas dentro del marco analítico seleccionado en el proyecto inicialmente formulado por los investigadores y luego aprobado por las instancias de la Universidad.

Aclarados estos prolegómenos, entramos en la cuestión central. Dos aspectos son pertinentes en esta instancia de la presentación, los cuales constituyen la base de las formulaciones siguientes. Un primer aspecto que debe ser resaltado es que la investigación no es una actividad que haya estado siempre presente en toda la historia de la organización. La Universidad, que proviene como institución superior de 1970, no realizó investigación propiamente tal sino solo en la década reciente, con la entrada del siglo **xxi**, como se mostrará en los capítulos siguientes. El segundo aspecto es que, también en esta década, la investigación ha sido incorporada gradualmente a la misión de la Universidad hasta ser considerada

como una de sus funciones sustantivas. La Universidad presenta la investigación afirmando que “La actividad investigativa es un elemento esencial de la *Misión* y la *Visión* de la Universidad” (ucc, s. f.). En el Estatuto Orgánico de la Universidad se concibe la investigación como “la generación de nuevas formas de conocimiento y asimilación crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología contemporánea, así como de las distintas tendencias del arte y la filosofía” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, art. 4.1).

Mediante el Acuerdo 025 del 18 de abril de 2004, el Consejo Superior Universitario estableció el Estatuto General y la Estructura Administrativa de la Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia. El Estatuto, producto del Plan Estratégico Nacional 2001-2006 Movilización por la Excelencia, crea el Sistema Universitario de Investigación (sui) que contiene las definiciones básicas, la organización institucional, las calidades y funciones en el sistema orgánico, el fomento, los incentivos y la financiación de la investigación en la institución.

El sui señala expresamente:

[...] la Universidad fortalecerá su integración con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, liderado por Colciencias y, para tal efecto, asumirá como una de sus tareas básicas la de adecuar las políticas de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia con las estipuladas por Colciencias (ucc, 2012).

Haber llegado a estas definiciones ha significado un proceso desarrollado en el tiempo y que se identifica como institucionalización de la investigación.

Las dos precisiones anteriores dan pie a la formulación de una doble pregunta: ¿por qué solo se produjo investigación en el periodo reciente y no antes? y ¿cómo ocurrieron los procesos que hicieron de ella un componente esencial de la organización? Esta doble pregunta ocupa la atención de esta parte del documento. La respuesta está organizada en dos partes. La primera constituye la tesis principal de este capítulo y dice que la investigación fue exigida y demandada por el entorno y que muy lentamente fue asimilada en su interior hasta contar con ella como una actividad indispensable de su definición. La segunda parte de la respuesta, como una tesis derivada, argumenta que el entorno reclama de esa función sus productos y sus impactos en los tiempos actuales de modernidad tardía o de remodelidad en el contexto de una globalización acelerada. Sin embargo, la respuesta de la Universidad no se dio espontáneamente, sino que se realizó mediante el cambio en

su misión y su visión, y en la concepción sobre su actividad legítima en la sociedad. El texto sigue la línea argumental presentada.

La institucionalización como concepto

Un punto de partida, para evitar equívocos, es definir el concepto de *institucionalización*. La sociología ha sido amplia en el uso del concepto por sus implicaciones para plantear los temas de socialización, aprendizaje conforme a normas y valores, ordenación de la conducta individual a pautas colectivas, repetición de acciones y previsión de resultados dentro de un conglomerado o una diada. Peter Berger y Thomas Luckmann dicen que toda acción humana está sujeta a “habituaación”, lo que significa que el acto tiene un espacio para su repetición en la medida en que sea comprendido 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. 74-75).

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 armazón 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 que 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.

Cuando la investigación se “institucionaliza” significa que sus acciones son reconocidas, legitimadas y respaldadas de tal manera que adquieren estatus en ese entorno. Pero cuando la investigación se “institucionaliza” de tal manera que llega al supremo estatus de ser considerada como un elemento *sine qua non* para que la institución funcione, cuando se le reconoce el carácter de “esencial”, significa que no se puede prescindir de ella ni se la puede dejar en un lugar secundario. Su prioridad está a la altura de la “docencia” que dominó la concepción de la universidad desde sus albores en el siglo XII hasta entrado el siglo XXI. Lo anterior significa que el concepto de *universidad*, en general, retiene la investigación como una de sus operaciones fundamentales integrada a la docencia y a la proyección institucional. En este nivel de generalidad, es válida la afirmación; sin embargo, en el caso específico de cada universidad es necesario un análisis específico. Siempre hay que tener en cuenta esta aclaración para no ir más allá de la información empírica que pone en evidencia el estatus que cada universidad da a la investigación.

En las declaraciones públicas, podemos definir las universidades actuales como espacios reconocidos en los cuales se preparan profesionales, se hace investigación y se desarrolla proyección social basados en el conocimiento científico. Las tres funciones son consideradas hoy como básicas, sustantivas, esenciales, de tal manera que no se puede prescindir de una de ellas a menos que se produzca una *desinstitucionalización* de una de ellas, para lo cual debe funcionar un proceso inverso a su institucionalización. Si esta se basaba en la secuencia de acto-repetición-pauta-internalización-legitimación-habituación-tipificación-expectativas-proyectos futuros-institucionalización (Berger y Luckmann, 1998, pp. 74-91), su desmonte implicaría revertir esa secuencia hasta agotar su existencia entre quienes la han establecido. Entretanto, se reconoce que la institución que se ha construido socialmente se mantiene *de facto*.

De la circulación a la producción de conocimiento

Durante nueve siglos, la actividad principal de las universidades fue la distribución del conocimiento a estudiantes. La creación de diferentes especialidades permitió el crecimiento en la medida en que estas se vinculaban a la misma institución. Solo en épocas recientes el eje se ha movido de la circulación a la producción 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 (Vizcaíno, 2010). Estos son los dos factores a los cuales hay que imputar el cambio de eje en la universidad. A medida que los dos procesos fluyen en el tiempo, una articulación mayor se produce entre ciencia y sociedad, la cual ocurre en un espacio geográfico y social cada vez más compacto, en un tiempo cada vez más comprimido y a unas velocidades nunca antes conocidas. Como resultado, la obsolescencia juega en contra de la estabilidad y de la afirmación del conocimiento dado por supuesto. No acaba de descubrirse algo cuando ya se están creando sustitutos de ese conocimiento en una evocación permanente a la urgencia de su renovación.

Solo un examen detallado a partir de una reconstrucción pormenorizada de hechos e indicios nos puede llevar a identificar los macro y los microprocesos implicados en una actividad que se ha consolidado sin que necesariamente haya pasado por la actividad de planeación. Más bien, ha sido el resultado de un proceso social y cultural cuyas fases deberían ser deconstruidas *ex post facto* para que se constituyan en un elemento de racionalidad canalizada hacia el futuro deseado. Esto es, precisamente, lo que se propone en esta investigación.

Las trayectorias marcadas por la Universidad

La pregunta que guía este estudio es la siguiente: ¿cuáles son las trayectorias que ha seguido la Universidad desde los inicios de su incursión en la investigación hasta su institucionalización como una función sustantiva y cuál es el estado actual que permite proyectar la actividad investigativa ante un futuro deseado?

La respuesta a este interrogante hay que buscarla en tres niveles que configuran la estructura de la organización universitaria. El primero de ellos es el nacional, con el cual se identifican la política, la normativa, las estrategias, las metas, los procesos y los procedimientos, así como la asignación de recursos, las convocatorias, el seguimiento y control, y los productos derivados de los proyectos de investigación. La pregunta general es ¿cuál ha sido el proceso que estos aspectos han tenido en la Universidad y cuál es su estado actual? Quienes tienen respuestas a esta cuestión son las autoridades y los funcionarios del nivel nacional localizados en Medellín.

El segundo nivel es el que corresponde a las sedes regionales, con el cual se reconocen aspectos referidos a la aplicación y el seguimiento de la política, la normativa, las estrategias, el cumplimiento de metas, resultados de convocatorias por grupos

que proponen y desarrollan proyectos de investigación y generan productos que son reconocidos institucionalmente. La pregunta para cada una de las sedes es ¿cuál es el grado de aplicación y de cumplimiento de las decisiones provenientes del nivel nacional, cuáles son las iniciativas que han surgido de esas sedes y cuál es el estado de la investigación en esas unidades territoriales que permita identificar un futuro deseable? Quienes responden este interrogante son, fundamentalmente, los directores de los centros de investigación por ser ellos los depositarios de la información de cada una de las sedes. Obviamente, el banco de información es alimentado y sostenido por los programas y por los investigadores implicados.

El tercer nivel es el que corresponde a los investigadores. Con ellos se identifica lo que tiene que ver con sus motivaciones e intereses, su *background* (experiencia) en investigación, las competencias de que disponen sobre investigación, su inserción, permanencia y proyección en la actividad investigativa como componentes de su carrera académica. La pregunta pertinente es ¿cuál ha sido el proceso por el cual los docentes han asumido el papel de investigadores, con qué solvencia académico-científica lo hacen, cuál es el volumen y la calidad de los trabajos que realizan y cuál es su estatus dentro y fuera de la Universidad por su calidad de investigadores? Las respuestas se encuentran en cada uno de los investigadores de las sedes de la Universidad.

Estas preguntas constituyen el núcleo del estudio en la secuencia indicada que obedece a un criterio procedimental de avanzar por instancias y en una progresividad que va de la cobertura general a los aspectos puntuales de cada una de las sedes.

El horizonte del estudio

La Universidad ha tomado decisiones recientes que suponen un fortalecimiento de la investigación, como la acreditación de calidad tanto de programas como de la misma institución, ha involucrado la internacionalización y el seguimiento de los egresados como dos frentes de trabajo reconocidos como trascendentales en la vida institucional, ha considerado la autoevaluación y la calidad como centrales para el desarrollo institucional de sus servicios, ha racionalizado los convenios interinstitucionales y ha introducido estándares de calidad en todo el mapa de la organización. Si la Universidad no tiene la información suficiente y amplia sobre el desarrollo de la investigación, en sus diferentes fases hasta el presente, tendrá

16

dificultades de óptica para construir su futuro. Este estudio aporta elementos en los frentes mencionados, en los cuales están comprometidos directivos, administrativos, docentes y estudiantes. La investigación no solo se compromete con un resultado plasmado en un documento final, sino que también propicia un autoanálisis en los diferentes niveles de la organización para que los procesos de investigación sean asumidos con mayor racionalidad, con mayor espíritu de cuerpo y con una calidad deseada por sus actores directos.

La importancia del estudio se deriva de la relevancia que tiene y que le otorgan la institución y sus actores ocupados en esta actividad. Si cada vez más la institución es consciente de profundizar los procesos, si cada vez asigna más recursos, si la racionalidad de las inversiones es cada vez más aguda, si los docentes quisieran ser más eficaces en su trabajo y se esperara que los resultados tengan un impacto mayor, es porque se ha expandido el espacio que reconoce y valora la importancia de la investigación (Vizcaíno, 2010). A esta importancia debería corresponder un grado de conocimiento de igual nivel sobre los desarrollos de la investigación con las evidencias que deben ser mostradas. Todo esto significa que la institucionalización de la investigación tiende a fortalecerse en la dirección que la ha llevado a ser parte de la Universidad.

La necesidad del estudio está asociada con los elementos que requieren los planificadores, los organizadores y quienes ejercen el control y desarrollan la gestión para proyectar su trabajo en la institución. Asimismo, quienes tienen en sus manos la orientación de las líneas, la composición de los grupos, el diseño, la presentación y el desarrollo de los proyectos, y la disponibilidad de productos de investigación requieren información de calidad en el ámbito de su competencia. Los investigadores mismos necesitan tener referentes no solo en los grupos en los cuales participan, sino también en el conjunto del cual ellos hacen parte y sobre el cual, normalmente, no tienen la información suficiente e indispensable para valorar su trabajo.

Las respuestas a las preguntas planteadas tienen una relevancia que va más allá de la Universidad Cooperativa de Colombia. Si bien la información empírica básicamente proviene de su interior, el sentido de su análisis trasciende los espacios de su organización para colocarse en el ámbito de las universidades, particularmente de la región latinoamericana. La razón de este desborde espacial no es otro que colocar en un escenario real a la Universidad, es decir, en aquellas de su género en contextos de mayor cobertura, en este caso de América Latina. Las preguntas formuladas son recurrentes en estos espacios amplios e incluso más allá de ellos en

contextos de países del Primer Mundo. ¿Cómo es que individuos que han aprendido y desempeñan un papel académico, como la docencia, producen un desplazamiento a otro papel que es el del investigador? ¿Qué motivaciones se encuentran detrás de esos procesos complejos? ¿Son igual o diferentemente exitosos en uno y en otro ejercicio del papel? ¿Con qué factores se encuentra asociada la asunción de los dos papeles? ¿Hay simetrías o asimetrías entre ellos? Estas preguntas son solo ejemplos de la complejidad de uno de los aspectos implicados en el estudio.

Valga traer otro ejemplo ilustrativo, el de la institucionalización de la investigación. Resolver este asunto es haber avanzado en la comprensión de un fenómeno que ocurre en la Universidad, pero también en otros espacios. Unas preguntas ayudan a comprender la dimensión de la problemática: ¿cómo ocurre la llamada institucionalización de la investigación? ¿Qué procesos están sobre la base de que esta actividad sea reconocida y legitimada para la organización? ¿Ese reconocimiento y legitimación referida a la organización también supone procesos paralelos e intercambiables con lo que ocurre en los individuos que llamamos investigadores? Son procesos separados que requieren un alineamiento o, al contrario, desarrollados unos se implican los otros? ¿Qué garantías sociales y culturales, para la organización y para los individuos investigadores, se derivan de que un proceso, como el de la investigación, haya alcanzado un determinado nivel de institucionalización?

Otros ejemplos podrían ser traídos en el mismo sentido, como la disponibilidad de investigaciones, es decir, de conocimiento listo para ser usado socialmente, esto es, su relación con quienes podrían asimilarlo y convertirlo en política pública, en reorganización de acciones sociales, culturales o políticas, en formas de producción o de circulación de bienes sociales y culturales. No es evidente el tránsito ni las interacciones entre generadores de conocimiento y quienes podrían hacer uso de él en variados espacios. El asunto es ventilado en contextos variados no solo nacionales, sino también internacionales. La relevancia del estudio radica en que las respuestas adquieren sentido más allá del contexto propio de la Universidad.

Como quedó propuesto arriba, el estudio examina las trayectorias que ha cursado la Universidad, durante un periodo de veintidós años, en hacer investigación e institucionalizarla como política y como práctica social. Tres elementos son indispensables en el desarrollo de este proyecto: por un lado, el individuo que hace la investigación, el investigador; por otro, el colectivo del cual forma parte como grupo de referencia y soporte de los proyectos, y en tercer lugar la institución que sirve de entorno y que moldea los espacios y los tiempos, así como los objetivos, las metas y las estrategias en virtud de su capacidad de definir normas y

procedimientos que hacen viable la investigación y le otorgan sentido académico. Todo esto hace parte del efecto institución sobre la investigación. Como se indicó arriba, metodológica y estratégicamente, el proyecto avanza del tercer elemento al primero; es decir, inicia por el marco institucional, pasa a los grupos de sedes y, finalmente, busca a los investigadores en su actividad de diseñar proyectos para producir conocimiento.

De universidad de docencia a universidad comprometida con la investigación

Las universidades en general, desde sus orígenes en el siglo XII, asumieron el encargo de constituirse en centros de reflexión, de producción artística y de producción y circulación de conocimiento en los variados campos de la vida humana. Independientemente de los contextos culturales, las universidades son las instituciones de mayor permanencia en el mundo en virtud de su capacidad de adaptación. Ellas han sabido asimilar los cambios y adecuarse a los requerimientos de su entorno inmediato o mediano y han moldeado su misión con respecto a la ciencia, el conocimiento y la estética. Cada vez están más presionadas a proporcionar respuestas a las necesidades de los agentes externos, sean ellos las industrias, las organizaciones empresariales, el Estado o las entidades comunales.

Los requerimientos mencionados exigen flexibilidad por parte de la Universidad para producir soluciones y ofrecerlas a sus instancias internas y a su entorno. A la flexibilidad está atada la capacidad de innovación, que significa la búsqueda permanente de alternativas así deba renunciar a sus prácticas anteriores, así deba dejar de lado conocimientos previos, así la renovación le implique confrontaciones internas y desacuerdos entre sus actores. Lo que no se puede perder de vista es el horizonte al cual se dirige la Universidad, que es la búsqueda de nuevo conocimiento como un elemento que ha tenido origen en el entorno.

En el contexto de este estudio, se afirma que la investigación es institucionalizada cuando la universidad ha emprendido procesos conducentes a hacer de ella una actividad esencial a la definición de su misión, su visión y sus operaciones que le son inherentes. Lo anterior quiere decir que la investigación no ha existido siempre ni corresponde, por tanto, a su origen ni a su naturaleza tal como fue concebida en su creación. Más bien, es un elemento construido en el devenir de su horizonte temporal, es decir, tiene un origen histórico y obedece su existencia a una creación

en la cual han intervenido actores sociales, los cuales han objetivado la idea de investigación, han ensayado rutinas y, sobre ellas, han organizado procedimientos de mejora que han sido reconocidos como plausibles hasta incorporar la actividad de investigación como algo deseable y meritorio. En esta instancia, ha colocado los medios necesarios hasta consolidar los procesos e involucrar a más actores que se demuestran a sí mismos que no solo es posible, sino que además es necesario asimilar la dinámica exigida por las condiciones institucionales.

La institucionalización supone innovación. Esto significa que se rompe la tradición y que se incrustan elementos nuevos que conducen a la legitimación de la investigación como una actividad esencial al concepto de *universidad*. El paso entre la tradición y los elementos innovadores no se produce *ipso facto* con una acción aislada así provenga del centro del poder que sustenta la organización; se requieren acciones múltiples, coordinadas y que produzcan efectos directos e indirectos en la organización, y que esos efectos se cimenten de tal manera que marquen huellas visibles para quienes hacen parte de ella. La innovación, como categoría útil para explicar la institucionalización, ha de ser desarrollada para que sea ubicada razonablemente dentro de la exposición.

La innovación es un concepto plural, de significaciones diversas, es polidiscursiva y no tiene un contenido unívoco. El origen de la multivocidad proviene de la perspectiva adoptada. En ciencias sociales y en general en la ciencia, no hay siempre confluencias, convergencias ni unanimidades; al contrario, la ciencia encarna en sí misma la idea de confrontación, de tesis diversas, de líneas de análisis distintos y, para algunos, un campo de lucha entre actores opuestos e incluso contradictorios. La hipótesis sobre la unanimidad como signo de madurez en una ciencia o en una disciplina no ha contado con referentes empíricos que la demuestren o la falseen. Al contrario, con la entrada en la modernidad actual o *remodernidad*, las disciplinas han abierto su espectro y, por tanto, han expandido el panorama de interpretaciones múltiples que llegan a la frontera y se encuentran con otras disciplinas o campos de conocimiento, e incluso trasponen los límites establecidos y se involucran en la territorialidad tradicionalmente asignada a, y ganada por, una u otra disciplina (Vizcaíno, 2007). Este es el caso de la innovación.

Al menos tres orientaciones teóricas muestran que la “innovación” se entiende de diferentes maneras. Una es la significación desde el enfoque evolucionista, otra desde el paradigma sistémico y otra desde la perspectiva dialéctica. El enfoque evolucionista insiste en que la innovación es un proceso acumulativo en dos sentidos. Por un lado, la acumulación permite tomar del pasado y del presente los

elementos que sean necesarios e incluso mezclarlos entre sí si fuera indispensable. La justificación está en que ver el pasado puede ser el camino para encontrar experiencias, procedimientos, enfoques teóricos o metodológicos útiles a la hora de formular respuestas a situaciones del presente. Por otro lado, toda innovación implica gradualidad, proceder paso a paso, en vez de cambio drástico e intempestivo. El enfoque acentúa, igualmente, que la innovación no es un acto individual, sino que es un proceso interactivo y social. Así el origen primario sea una actividad e iniciativa individual, su desarrollo y sus aplicaciones llevan a interacciones con otros y al reconocimiento de su eficacia, con lo cual estamos planteando su necesidad colectiva y social (Rincón, 2004).

El paradigma de sistemas reconoce que la innovación depende de numerosas políticas e instituciones, en que una parte de una organización afecta la actividad de cualquier otra y que, por tanto, no hay unidades aisladas, sino que unas y otras se orientan a buscar un objetivo común y que, desde luego, su eficacia depende de la capacidad de interconexión e interpenetración entre sus partes. Esta orientación se comporta por igual, obviamente conservando su tamaño, en organizaciones pequeñas o en organizaciones grandes. Así, la teoría de los sistemas nacionales de innovación (SNI) puede ser útil para recuperar los análisis sobre el “desarrollo” que, en gran parte, fueron abandonados en la década de 1980 por la entrada avasalladora del neoliberalismo. Las circunstancias actuales, sin embargo, reclaman retomar un análisis social integral por las fisuras que deja el modo dominante de concebir la economía y, por esta vía, el resto de las manifestaciones sociales, culturales y políticas. En este contexto, la teoría de los SNI:

- Ofrece una perspectiva de múltiples actores sociales, con lo cual se debilita la sola consideración del Estado y del mercado, perspectiva que enriquece el análisis y se ajusta a lo que en realidad se presenta.
- Subraya la presencia de diferentes aspectos más allá de los económicos, ya que involucra los políticos, institucionales y culturales.
- Dirige su interés hacia procesos concretos de interacción entre actores y organizaciones, entendidos como marco general para su estudio.
- La teoría de los SNI, sobre todo en los países en vías de desarrollo, contribuye a revitalizar el concepto de *desarrollo* que se usaba en el análisis global e interdisciplinario de las especificidades de la “condición periférica” (Arocena y Sutz, 2003). El enfoque considera que no hay una sola fuente de innovación, sino que concurren múltiples posibilidades dependiendo de las interacciones

de las organizaciones con sus entornos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2007).

El enfoque dialéctico de la innovación hace uso de los conflictos para ayudar creativamente a identificar y cuestionar supuestos que generen nuevas percepciones. Desde el Marx fundacional hasta las generaciones recientes de la escuela de Fráncfort, todos se propusieron poner en evidencia la irracionalidad de la racionalidad del sistema social, político, cultural y económico por estar basado en una racionalidad instrumental y estratégica que limitaba la capacidad crítica y reflexiva de la actividad humana. La consecuencia era el apareamiento de una cultura manipulada y poco reflexiva que se encargaba de justificar un sistema de dominación y explotación del hombre por el hombre (Cortina, 2008). En consecuencia, su función era estar alerta para identificar las corrientes subterráneas en los procesos sociales, políticos y culturales para denunciarlos ante la sociedad.

Estas orientaciones teóricas muestran formas de comprensión del fenómeno del cambio en cuanto toda innovación supone cambio, pero no todo cambio se traduce en innovación. Lo anterior significa que, para que ocurra una innovación, se requiere contar con, al menos, cinco características:

- Cuestionar o poner en duda la forma vigente de concebir y de llevar a la práctica la forma organizacional y sus funciones básicas.
- Construir una alternativa con supuestos que difieren de la configuración hasta ahora vigente de la organización.
- Que la alternativa sea construida por un colectivo, lo que significa que sea una construcción social.
- Que la alternativa propuesta y llevada a ejecución satisfaga las expectativas de los actores que la han puesto en funcionamiento.
- Que la alternativa de solución sea validada no solo por los gestores, sino también por los pares que reconocen en ella un avance en la vida de la organización (Ávila, 1998).

Otro elemento que se considera fundamental para comprender la experiencia de investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia es considerar las prácticas sociales como fuentes de conocimiento. Las universidades, como organizaciones del saber, tienen elementos compartidos con las de su género en el país y en otros contextos al mismo tiempo que tienen sus especificidades. Estas particularidades pueden ser asumidas como conocimiento directo con la condición de que la

experiencia sea llevada a una reflexión de la cual se retomen lecciones de mejoramiento. No es, sin embargo, tan sencillo plantearlo como posibilidad por cuanto no basta con que la experiencia ocurra; se requiere su asimilación como objeto de análisis y esta circunstancia no siempre ocurre. Las rutinas institucionales generalmente pasan por encima de hechos, actuaciones, formas de relación, discusiones teóricas o aplicadas que se realicen en círculos de estudio, en grupos informales o en equipos de trabajo configurados *ad hoc*. Generalmente, la evaluación está ausente como mecanismo apto para pensar la acción, derivar de ella consecuencias para nuevas actuaciones, seguir los procesos y revisar los cursos de acción.

En este orden de ideas, se requiere superar la concepción de que el campo de acción es solamente el lugar de aplicación del conocimiento elaborado por las disciplinas. Más que aplicación, las prácticas sociales, y la investigación es una de esas prácticas sociales, pueden dar lugar a una recuperación del conocimiento que es gestado en ellas. Esto es posible si existe la intencionalidad de desentrañar lo que existe implícitamente involucrado en los hechos, manifestaciones verbales, procesos desarrollados, acciones emprendidas y cursos de acción que se practican. La recuperación sigue un procedimiento inductivo que puede, o no, en todo caso, ser cotejado con un procedimiento deductivo, pero solo a condición de que se conserve su autonomía (Ávila, 1998).

Si la Universidad ha propiciado, permitido o acogido el que algunos de sus docentes estén comprometidos con alguna iniciativa de investigación, es porque, al menos implícitamente, reconoce que las acciones involucradas en ella son plausibles. Si la Universidad asigna un tiempo del contrato de sus profesores para que ellos diseñen, presenten o desarrollen investigación, es porque ha dado un paso adelante en la legitimación de esa actividad como un espacio reconocido. Cuando la Universidad proporciona recursos, sean financieros, administrativos o técnicos, para desarrollar investigación, es porque ha avanzado en dar legitimidad a esa actividad como parte de su quehacer institucional. Cuando la Universidad declara en su misión y en su visión que la investigación hace parte de su ser institucional, hace públicas esas declaraciones y es coherente en sus discursos y en sus actuaciones, es porque ha legitimado plenamente el papel de la investigación como un componente de su institucionalidad. La pregunta que surge es la siguiente: ¿la Universidad ha dado estos pasos para que sea reconocida como una institución que no solo hace docencia, sino que también se compromete con la investigación?

Si la respuesta es positiva, podremos inferir que el curso de asimilación de la investigación ha trazado una cultura implícita (Hederich y Camargo, 1992) que

no necesariamente es visible para todos sus actores o para quienes están en otras áreas, como la administrativa y la financiera. Las evidencias deben ser tan contundentes que impacten significativamente a sus actores. De ahí la necesidad de la socialización fuerte que implica no solo dar a conocer los proyectos, los desarrollos o las conclusiones de los productos, sino también colocarlos en un estatus que merezca un reconocimiento legitimador por parte de la organización. Respecto de los paradigmas culturales de origen anglosajón, hay que tener en cuenta el contexto de las relaciones con otros ambientes culturales en los cuales se produce la investigación (Ávila, 1998). Esto quiere decir que es necesario ir de los ámbitos locales restringidos y pasar al campo abierto en el cual se realiza la investigación de la Universidad, de otras universidades y centros de investigación nacional e internacional (Vizcaíno, 2007).

Referencias

- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). *Subdesarrollo e innovación: navegando contra el viento*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ávila P., R. (1998). *Organización y gestión de la investigación en la universidad: el Instituto de Estudios Rurales*. Bogotá: Universidad Javeriana e Instituto de Estudios Rurales.
- Barnett, R. (s.f.). Observatorio de la universidad colombiana. Recuperado el 15 julio de 2014 de http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=93%3Afrases-para-reflexionar-sobre-la-educaciuperior&catid=34%3Afrases-para-reflexionar-sobre-educaciuperior&Itemid=1
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización: los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Anthropos.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad* (15.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cortina, A. (2008). *La escuela de Frankfurt: crítica y utopía*. Madrid: Síntesis.
- Escobar Melo, H., López López, W. y Sánchez Pilonieta, A. (2006, mayo-agosto). Comunidades de investigación. *Universitas Psychologica*, 5(2), 419-438.
- Geertz, C. (1984). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hederich, C. y Camargo, M. (1992). Cultura y educación: una pedagogía diferencial. *Revista Colombiana de Educación*, 25, 99-105.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). *Los países menos adelantados: Informe de 2007. El conocimiento, el aprendizaje tecnológico y la innovación para el desarrollo*. Ginebra: UNCTAD.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Resolución 3988, Por la cual se ratifica una reforma estatutaria de la Universidad Cooperativa de Colombia (17 junio 2009).
- Rincón, C., E. L. (2004). El sistema nacional de innovación: un análisis teórico-conceptual. *Opción*, 20(45), 94-117.
- Universidad Cooperativa de Colombia (ucc). (2011, 4 de octubre). Universidad Cooperativa de Colombia afianza su potencial investigativo. En *El Universitario Nacional*, 7.
- Universidad Cooperativa de Colombia (ucc). (2012). Misión. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/mision-vision.aspx>
- Universidad Cooperativa de Colombia (ucc). (s. f.). Investigación. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co/investigacion/Paginas/inicio.aspx>
- Vizcaíno, M. (2007). La Universidad Cooperativa de Colombia en el horizonte del año 2012: Elementos para su direccionamiento estratégico. En *Plan Estratégico Nacional 2007-2012 Sinergia Institucional*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, Oficina de Planeación.
- Vizcaíno, M. (2010, enero-junio). Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión reciente? *Cooperativismo y Desarrollo*, 96, 153-170.

Resumen

La Universidad Cooperativa de Colombia siempre tuvo frente a sí el reto de adaptarse al entorno para identificar necesidades y aportar a sus soluciones. Los cambios acelerados ocurridos en la segunda mitad del siglo xx y, sobre todo, aquellos que fueron impulsados en las dos primeras décadas del siglo xxi presionaron a la Universidad para generar cambios internos. Este capítulo presenta un análisis sobre los cambios del entorno, las transiciones múltiples como las nuevas circunstancias en el desarrollo del poder económico y político, el crecimiento de la oferta de productos gracias a las innovaciones tecnológicas y el surgimiento de nuevos grupos dentro de las sociedades. Asimismo se examinan las transformaciones internas a la Universidad en su misión y visión, en sus valores corporativos, en su organización y en sus planes estratégicos, en su horizonte de sentido y en su vocación para responder a la sociedad local, regional y global. Entre esos cambios, el lugar asignado a la investigación ha sido un rasgo que define la esencia misma de la Universidad. Este capítulo se ocupa de explorar estos cambios y encontrarlos su sentido original en los contextos nacionales e internacionales. Quien se haya desvinculado unos años de la Universidad y nuevamente se acerque a ella se sorprenderá de sus transformaciones, sobre todo en la entrada al tercer milenio.

Palabras clave: cambios, Universidad Cooperativa de Colombia, nuevo milenio, organización universitaria.

Abstract

The Universidad Cooperativa de Colombia has always faced the challenge of adapting to the environment to identify needs and provide solutions. The accelerated changes occurred in the second half of the 20th century and, above all, those promoted in the first two decades of the 21st century, pushed the University to make internal changes. This chapter presents an analysis of changes in the environment; multiple transitions, such as new circumstances in the development of economic and political power; the growth of product supply thanks to technological innovations; and the emergence of new groups within societies. It also examines the University's internal transformations of its mission and vision, corporate values, organization and strategic plans, horizon of meaning, and commitment to respond to local, regional, and global societies. Among those changes, the place assigned to research has been a trait defining the very essence of the University. This chapter focuses on exploring these changes and finding its original significance in national and international contexts. An individual who has been disconnected from the University for a few years and returns to it in the present will be surprised of its transformations, especially at the beginning of the third millennium.

Keywords: Changes, Universidad Cooperativa de Colombia, new millennium, university organization.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. E. (2015). Las universidades en el nuevo milenio. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional* (pp. 25-71). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>

Conocimientos relevantes en la formación de los profesionales

Acabamos de dejar los primeros dos mil años de la era cristiana e iniciamos un nuevo milenio. Los veinte años finales del siglo anterior han sido caracterizados como una fase de “transiciones múltiples”, entendidas como un reordenamiento envolvente del manejo del poder y el fin de la bipolaridad como ejes de las relaciones internacionales en el campo político, la fuerza acumulada del neoliberalismo económico y las innovaciones en la producción material con sus efectos en las relaciones de trabajo, la interdependencia de los mercados financieros y la globalización del intercambio, la extensión de la cobertura en la cultura y los cambios en las organizaciones sociales con el surgimiento de grupos, movimientos y organizaciones alternativos (Rodríguez, 1999; Castells, 1999; 2011; García, 1997; Unesco, 1998).

Dichas transformaciones presentan un escenario donde los cambios se hacen envolventes e irreversibles, los cuales ejercen presión sobre las instituciones de educación superior para que produzcan adaptaciones a estas dinámicas. Las universidades, por su parte, han recibido el legado de generar y movilizar “conocimientos relevantes” (Castells, 2011, p. 551) mediante la preparación de personas para el desempeño creativo en el nuevo entorno. Los conocimientos relevantes se refieren a aquellos que son generados mediante sistemas de redes de investigadores y sobre los cuales se puedan desarrollar teorías formalmente fundamentadas. Entretanto, se requiere avanzar en investigación para acceder a niveles más comprensivos que den cuenta de la complejidad que representan las realidades que surgen como fruto de las grandes transformaciones en el mundo producidas por la modernización y la modernidad (Clark, 1997; García, 1996).

La universidad viene de cambios y provoca nuevos cambios

Tres grandes momentos históricos han determinado el devenir de la educación superior. El primero fue su constitución y consolidación en las civilizaciones antiguas. Grecia y Roma clásicas, Egipto y China antiguos, son referencias necesarias cuando se plantea el tema del origen y de las primeras experiencias de este tipo de instituciones en la humanidad. El segundo momento se identifica en la transformación de esa tradición, pasada por la Edad Media europea, y que coincide con la primera fase de la globalización, es decir, el momento de la gran expansión

europea hacia lo que actualmente son Asia, África, Oceanía y América, en la cual se experimenta, como parte de ese proceso, el capitalismo centrado en la producción, impulsado por los inventos y experimentos, y por la racionalidad en la generación de conocimiento. Fue la época de la introducción de la lógica experimental, del conocimiento positivo, del control racional sobre los fenómenos naturales y sociales. El tercer momento es el que vivimos en la actualidad, que requiere otras maneras de concebir la historia y la intervención de los seres humanos en ella; el advenimiento de un mundo incierto, de un panorama favorable a la creatividad y a la inventiva con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, de un conocimiento en permanente cambio y de unos seres humanos insatisfechos con lo dado por tradición.

Los tres grandes momentos caracterizan un tipo de universidad diferente en su misión. Si los antiguos encontraban en ella un medio para pasar el conocimiento especializado de una generación de intelectuales a otra, selectivamente de individuos a individuos, la segunda etapa generó una universidad diversificada en campos de actuación y diseñó sus funciones en profesiones legitimadas por las sociedades en una forma masiva.

El paso de la selectividad a la masificación cobra sentido en las necesidades de las sociedades. La Antigüedad se caracterizaba por sociedades ancladas en ellas mismas, separadas entre ellas, con escasa interacción y resguardadas en su propia dinámica. Los intelectuales constituían una base social pequeña en cantidad de miembros, pero con responsabilidades amplias para el conjunto social. En cambio, la ampliación de la cobertura, la conquista de nuevos territorios y de nuevas civilizaciones, la incorporación de sociedades distantes a una dinámica centralizada en el poder de los conquistadores y en el dominio de los más fuertes, exigía un campo intelectual mucho más amplio en número y, por ello, se requería de organizaciones con gran capacidad de formación de generaciones de relevo en tendencias crecientes. Pero no solamente se requería un mayor número, sino una distribución en un espectro amplio de profesiones con niveles cada vez más altos de especialización fundamentados en disciplinas con campos de actividad definidos por su objeto y sus métodos. A medida que el tiempo indica una distancia entre las fases iniciales y aquellas que se acercan a los momentos de finales del siglo xx e inicios del siglo xxi, el grado de especialización es uno de los elementos que definen el carácter de la educación superior.

En estas circunstancias se genera la nueva fase de la globalización, en la cual se rompen las disciplinas y se crean campos de conocimiento cada vez más integrados

para dar cuenta de las nuevas realidades que surgen en el conjunto del mundo y en cada una de las sociedades que lo integran. Las disciplinas tienden a romper sus barreras y a bordear y sobrepasar los límites convencionales que se habían creado entre ellas (Vizcaíno y Amaya, 2006). La incursión en campos reservados para otras disciplinas es reconocida como legítima y plausible, porque en ellos se encuentran saberes que solos no alcanzan a generar el creciente conocimiento requerido y a satisfacer las expectativas puestas en la educación superior. Las instituciones que concentran las funciones de desarrollar el conocimiento en el nivel superior se ven fuertemente presionadas a la configuración de alternativas no convencionales para resolver los problemas que se les plantean. Su dinámica interna requiere modificaciones que van hasta la esencia de su existencia, es decir, hasta su misión. El momento actual es el de la redefinición organizacional con miras a ponerse al tono de los grandes cambios de la humanidad.

A pesar de la profunda convicción acerca del papel de la educación superior y de la exigencia de su estabilidad y persistencia, hay una amplia aceptación sobre la necesidad y urgencia del cambio. Nadie se atrevería a negarlo o a oponerse a que este sea un requisito para sobrevivir en un mundo competitivo. Ha hecho carrera el eslogan de que “el cambio es la constante” porque se acepta que ya estamos dentro del cambio; hemos sido envueltos y absorbidos por los cambios. Es una experiencia vital. El problema no está en este presupuesto; la dificultad está en cuál es la dirección, la velocidad y el cómo de ese cambio.

Como indicaba Ortega y Gasset (1930), para la universidad española, “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión” (citado en Jara y Hernández, 2002, p. 139). Dos puntos de partida son necesarios. Uno es negativo y el otro positivo. El negativo consiste en

un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes *porque* su escuela —elemental, secundaria o superior— es buena [...] La fortaleza de una nación se produce íntegramente [...] la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros (Ortega y Gasset, 1930, citado en Lledó, 2009, p. 182).¹

¹ El resaltado es nuestro.

Es la sociedad la fuente de la educación y la que le otorga el sentido a su misión. El punto de partida positivo consiste en apelar a la noción, el concepto y la idea de *universidad*. Los griegos y los romanos no tuvieron universidades, pero sí tuvieron educación superior. Ninguno de los maestros de la Grecia y Roma antiguas daba notas ni certificados a sus estudiantes y no había una institución llamada *universidad* que los recibiera, que los llevara a través de un currículo y les otorgara un diploma como gratificación por haber logrado los objetivos que se propuso hacer con ellos y, sin embargo, los conocimientos sobre leyes, retórica y filosofía difícilmente pueden ser superados (Tünnermann, 1997); al contrario, persistieron y todavía hoy, en tiempos de una fase nueva de globalización, son evocados como fuentes de argumentación. Esa forma de desarrollar educación superior no fue formalizada, pero sí logró una institucionalización y una legitimación que se sedimentó en todas las sociedades. Hoy ya no es un proyecto ni griego ni romano, sino característico de cualquier sociedad y del mundo contemporáneo.

La formalización institucional proviene del siglo XII cuando estudiantes se organizaron para dar un vuelco a la tradición medieval. Ellos mismos buscaron sus profesores y orientaron la enseñanza que requerían. Necesitaban constituirse en una generación que buscaba explorar el mundo nuevo que se abría. Era la Edad Media que fenecía gradualmente y se plegaba ante los nuevos aires de la renovación histórica. Las fuentes del conocimiento también se modificaron porque ya no eran los monjes dentro de los conventos con sus saberes mirados en la perspectiva de la eternidad, en un teocentrismo indiscutible e indiscutido, sino desde los conventos hacia fuera ante el mundo en la perspectiva de un antropocentrismo volcado sobre el asombro de descubrir, de comprobar y de controlar. Si se quiere, era un cambio de eje y de enfoque: de Dios se pasaba a la naturaleza; de la teología a las ciencias naturales; del conocimiento basado en la fe a las evidencias soportadas en la razón y en los hechos. La primera globalización constituía el escenario dentro del cual las formas de pensar, de producir conocimiento y de encontrarse con el mundo y con los demás seres humanos habían dado un vuelco sustancial.

Lo anterior lleva a asumir un enfoque histórico-social y cultural por considerarlo más comprensivo de los fenómenos que caracterizan las universidades, especialmente aquellas que se están gestando en la época reciente (Frijhoff, 1986; Mollis, 1997). Cada vez más, en un proceso de largo aliento, la universidad establece interacciones entre el *ethos* de la ciencia, las disciplinas, las profesiones, los mercados de trabajo, las clases sociales, las diferencias étnicas, el poder político, los géneros y los valores sociales. La universidad se comporta como un centro que

produce, controla y legitima las tensiones que ocurren entre el Estado, la sociedad y el mercado. Esta es la razón por la cual la universidad es concebida en su integración con la sociedad, incrustada en ella, y a partir de ella es que se la concibe en su función y en su dinámica. Solamente desde el punto de vista analítico se la separa para observar sus especificidades dentro del conjunto social en el cual adquiere el sentido que la caracteriza.

De todas las instituciones, tal vez las pertenecientes al sector educativo son las más pesadas y difíciles de mover de un punto de equilibrio a otro. Cambiar los ejes alrededor de los cuales se desarrolla toda la operatividad tarda un tiempo que, para la educación, es de una generación. Muchos quisieran que los cambios fueran más acelerados, mientras que otros quisieran que ella se perpetuara tal como la encontraron cuando se incorporaron a la dinámica histórica. Esta tensión retrasa la ocurrencia de cambios por cuanto las fuerzas se encuentran colisionando unas a favor y otras en contra, lo que hace que se produzca pasividad y un letargo que 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. Es que 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 los siglos XVIII y XIX 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. Solamente en la década reciente se la ha involucrado al quehacer institucional de una manera lenta y progresiva. Ahora hay esbozos de una organización que alberga esta actividad, hay presupuestos dedicados a la búsqueda de conocimiento y hay 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 (Uricoechea, 1999; Buta y Estébanez, 2004; Martínez, 2006; Orozco, 2001; 2003; 2010; Arocena, 2004; Clark, 1997; Gibbons, 1998).

La consecuencia del proceso anterior es que predomine una universidad dedicada a la profesionalización, modelo que se adapta más a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual

le reconoce los fueros y derechos. Si las primeras universidades fueron una continuidad de la obra eclesiástica española a través de sus organizaciones religiosas, en América Latina, con la constitución de la vida republicana, ellas continuaron su labor pero bajo la égida del Estado a la cual se resistieron para mantener la autonomía (Pécaut, 1987; González, 1979; González, 2006; González, Bolívar y Vásquez, 2003; Palacios, 1995). El Estado, por su parte, creó paralelamente universidades para afirmar su papel laico y preparar a los profesionales requeridos por sus funciones frente a sí mismo y a la sociedad (Bohórquez, 1956; Jaramillo, 1982; Brunner, 1990; Tünnermann, 1997; Cacia, 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. La tradición universitaria, centrada en ella misma como campo académico, como sitio privilegiado y “sagrado”, se ha desvanecido y las fronteras se han palidecido para dar lugar a un escenario en el cual los límites son cada vez menos perceptibles. Las disciplinas son consideradas como “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, hacia dentro, identifican el campo de actuación profesional y, hacia fuera, establecen diferencias con los “otros” profesionales provenientes de “otras” disciplinas. El “adentro” y el “afuera” está previamente demarcado. Los paradigmas, ideologías, ideales y símbolos marcan los espacios y establecen las diferencias que son reproducidas 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 las décadas de 1970 y 1980 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. El currículo se concebía como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 1978). El concepto de *currículo* pasó de los niveles de primaria y secundaria a la universidad. 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 (Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1996; Parra, 1982; 1985; 1986; 1988; 1992; 1996; López, 1996; Gómez, 2000; Díaz, 1993).

Una universidad para el siglo xxi

La concepción sobre lo que es una universidad a comienzos del siglo xxi no solo tiene validez en la región latinoamericana. Con ocasión de la designación de rectores para dos universidades españolas, en mayo de 2005, la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra, un catedrático de Política Económica de la Universidad de Barcelona se preguntaba: “¿Qué esperan de la Universidad los estudiantes que cada año acceden a ella, los poderes públicos que la financian y la sociedad que la apoya? ¿Satisface la Universidad esas esperanzas y expectativas?” (Costas, 2005). Es decir, la pregunta por la misión real o construida desde los estudiantes y desde las organizaciones, así como desde el mundo exterior a ella, es una fuente de preocupación. El sentido de la pregunta es encaminar la búsqueda de resultados en “la dirección de lo que esperan todos aquellos que están interesados en ella” (Costas, 2005).

La respuesta del catedrático es frontal y es una síntesis de preocupaciones que rondan por los pasillos de las universidades y en sus alrededores:

[...] nuestras universidades están lejos aún de satisfacer esas expectativas. La formación que ofrecen premia la rutina y la memorización de conocimientos, más que la adquisición de habilidades y capacidades para aplicarlos; no fomenta el espíritu innovador y emprendedor (en general, los nuevos empresarios no salen de la Universidad); la duración de las licenciaturas es excesiva, lo que provoca que los estudiantes entren a edad demasiado avanzada en el mercado laboral y haya un elevado fracaso escolar; la Universidad tiene poco contacto, en general, con las necesidades del entorno empresarial y social que le rodea, y, sin ánimo de ser exhaustivo, sigue siendo poco meritocrática, porque discrimina a favor de las clases más adineradas, que se ven favorecidas por el hecho de que no tienen que pagar la formación de sus hijos, mientras que los estudiantes procedentes de las clases trabajadoras, con buen expediente y

ganas de abrirse camino en la vida, no disponen de becas adecuadas que les permitan dejar de ser una carga para sus familias (Costas, 2005).

El catedrático de marras indica algunos problemas que merecen atención. En primer lugar, indica que sus métodos memorísticos no son los adecuados. El reclamo es pertinente para los salones de clase y la relación pedagógica docente-alumno y, desde luego, para su producto que es el conocimiento incorporado en el profesional egresado de esas aulas. En segundo lugar, aparece la solución al primer aspecto, es decir, una pedagogía activa, creadora, innovadora, que fomente el espíritu emprendedor que tiene el estudiante; esto es que la universidad está llamada a desarrollar métodos de trabajo que aseguren que esta expectativa sea satisfecha. En tercer lugar, la observación está puesta en la duración de los programas. Su extensión en el tiempo se considera perjudicial con el argumento de la tardía vinculación al mercado laboral y porque a mayor tiempo mayores probabilidades de fracaso escolar, seguramente por la vía de la deserción. Son dos problemas cruciales en la actualidad, pero dos problemas distintos. Uno es la duración de los programas que tiende a reducirse mediante estrategias de aligeramiento en el cumplimiento de objetivos. El énfasis en competencias, más que en contenidos, es un paso que se produce para motivar al estudiante, y desde luego al docente, de que lo fundamental son las competencias y que ellas se adquieren a ritmos diferenciales entre individuos. Luego, las universidades deben dar oportunidades a unos y a otros de acceder a los dominios de las competencias requeridas por los programas de formación.

El otro problema es la vinculación a los mercados de trabajo. La tendencia es que los estudiantes rápidamente salgan a desempeñar su profesión. Allí se ve la razón de la formación universitaria. En este sentido, tienen mucha fuerza los observatorios laborales porque ellos arrojan información para calibrar el cumplimiento de aquello que ha sido elevado al carácter de estándar, pero los mercados son inelásticos y no generan la movilidad requerida en el supuesto que alimenta ese ideal. Crece el “ejército de reserva” con las consecuencias en la presión a la baja de salarios y a la contención de la capacidad de selección por parte de los empleadores. Ante esta situación, una tendencia que se viene construyendo en Colombia desde hace dos décadas es la generación de su propio empleo por parte de los egresados.

El cuarto aspecto planteado por el catedrático es el poco contacto de la universidad con el mundo empresarial y social. En la actualidad, se hacen esfuerzos por

vincular las dos organizaciones mediante un diálogo que les permita interactuar y coordinar las demandas con las ofertas. La lógica es sencilla: si la universidad tiene la función de preparar profesionales, nada más loable que consulte a la empresa cuáles, cuántos y con qué condiciones son los profesionales que requiere. El establecimiento de vasos comunicantes de información de retorno para una y otra se ha elevado al carácter de ideal para determinar la pertinencia de los programas ofrecidos por la universidad y demandados por la empresa. Lo que se está planteando, detrás de esta inquietud, es la necesidad de una correspondencia para maximizar los esfuerzos de una en relación con los de la otra para evitar desperdicios en los procesos (Orozco, 2003). La racionalidad que está detrás es aquella que dice que un producto que ahorra el máximo de materia prima y que aligera los procesos y consume menos energía y menos tiempo es menos costoso tanto en términos de individuos como de colectivos.

Un elemento ligado a este último aspecto es el poco contacto que tienen las universidades con algunos sectores de la sociedad. Es un reclamo por conservar todavía una tendencia preferencial por los sectores altos de la sociedad. En una época de la historia de la universidad, ella prefería tomar sus candidatos de las élites, como ocurrió en el Mundo Antiguo y aun en la revolución industrial y en el posindustrialismo. Poco a poco la universidad fue tomando candidatos de los sectores medios a los cuales profesionalizó como cuadros de mando de las organizaciones para constituirlos en el sector burocrático, en términos weberianos (Weber, 1977). Recientemente, se ha pedido a las universidades que también recluten sus miembros de sectores más bajos de la escala social. El sentido, aparte de la democratización que significa ese empeño, es canalizar recursos y capacidades que se encuentran en forma abundante en esos sectores de la sociedad y que, en una clara racionalidad, se están perdiendo sin que presten un beneficio individual o social. Aquí no hay tanto un interés solidario y benéfico, sino altamente racional para utilizar lo que sea más rentable y genere mayores niveles de productividad en medio de la competitividad de las organizaciones en un mundo globalizado.

Las cuatro observaciones del catedrático de marras revelan, en el trasfondo, un requerimiento impostergable que consiste en la necesidad de una transformación de la universidad como organización y como fuente de servicios educativos porque la actual no está en capacidad de dar respuestas satisfactorias a la sociedad. El diagnóstico presentado parece tener pocas salidas. Sin embargo, las hay, y el catedrático al que hemos apelado las propone:

[...] la Universidad tiene que emprender una reforma profunda. Esa reforma debe partir del reconocimiento de que el sistema universitario es un gran activo social, tanto para los individuos como para el país en su conjunto. Contribuye de forma esencial al desarrollo de las habilidades, la creatividad, la investigación y la creación de riqueza y puestos de trabajo. Y desempeña un papel esencial en la expansión de las oportunidades de las personas; como media, los graduados universitarios tienen menos desempleo, consiguen mejores puestos de trabajo y ganan más que quienes no tienen educación universitaria. Por lo tanto, para cualquier familia trabajadora que quiera ofrecer un futuro a sus hijos, esforzarse para que sigan una carrera universitaria sigue siendo una buena inversión (Costas, 2005).

Las universidades son un “activo social”, están vigentes, la sociedad confía en ellas, pero espera de ellas. Exige respuestas más activas, más innovadoras, las cuales están representadas en sus egresados. La universidad aun dispone de la facultad de tomar a los individuos y hacerlos profesionales en un campo especializado del conocimiento. Esta es una atribución que todavía conservan estas organizaciones. Solo recientemente otras, como las llamadas *universidades empresariales*, han tomado algunas de las funciones que la tradición había depositado en las universidades propiamente dichas. Si conserva la función de preparar profesionales es porque la sociedad reconoce que aquello que requiere es legítimo, como moldear hábitos, actitudes, valores y comportamientos, y eso es lo que hace una universidad cuando prepara profesionales. La diferencia con la tradición es que en ella la función estaba orientada por pautas convencionales de asegurar la vigencia del pasado sobre el presente, mientras que ahora el paso a la creatividad y a la innovación representa un vuelco significativo que pone en primer plano el futuro sobre el presente, en el cual el pasado tiene un vigencia bastante reducida. Es un cambio de temporalidad y de posición en ella no solo en los individuos, sino también desde la perspectiva colectiva. El reclamo está en poner el énfasis en un presente ante el futuro más que de un pasado como antecedente del presente.

Universidades de docencia o de investigación

Quizá las universidades presentan una ambivalencia entre ser universidades de docencia y universidades de investigación. La ambivalencia se transforma en desconcierto para sus actores directos, los docentes y los estudiantes. ¿Qué es

mejor, ser docente o ser investigador? 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, en desmedro de la docencia. 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 los trabajos de búsqueda científica. Las rutinas magisteriales, como las notas, los controles de los estudiantes, los informes, corren por cuenta de monitores, tutores o auxiliares de cátedra. En las universidades de América Latina, en general, todavía no se establecen diferencias claras entre docencia e investigación porque todo profesor debe hacer investigación y todo investigador debe tener docencia. En las universidades latinoamericanas de primer nivel, comienzan a verse los rasgos encontrados en universidades del Primer Mundo cada vez más acentuados, en las cuales los roles adquieren un perfil claramente diferenciado.

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 y menos exigente y, por tanto, menos dotado de cualidades y de razones de excelencia. Es más, las universidades que solamente ponen su énfasis en la docencia son catalogadas de “profesionalizantes”, con una carga negativa muy cercana a un estigma. La idea que está asociada con este tipo de universidades y de actividad académica está en el supuesto de que cualquiera puede enseñar, con cualquier método, porque es fácil y porque no exige esfuerzos intelectuales especializados. A lo sumo, se acepta que se requiere algo de investigación que consiste en consultar textos para extraer de ellos el contenido que circula en las aulas. Es una concesión que se le hace al docente, al que se le cataloga dentro de las “semiprofesiones” (Etzioni, 1969; Gymarti et al., 1970; Giroux, 1997; Machado, 1991; Merino y De la Fuente, 2007; Enguita, 1999; Alfieri et al., 1999; Pérez et al., 1999; Acker, 2000; García, 2010; Guajardo, 2010; Osorio, 2011). Se pasa rápidamente por una de las funciones que conserva la universidad que 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 que 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 ejercido.

Algunos abogan por aceptar que pueden coexistir investigadores y docentes como dos grupos profesionales con roles diferenciados. Otros abogan, en cambio, por la idea de que existan universidades que solamente hacen docencia y que no tienen, o la tienen en términos bastante reducidos, una actividad investigativa. Al

lado de ellas también pueden funcionar universidades cuyo interés está volcado claramente en producir conocimiento y la docencia que tienen es para formar investigadores mediante procesos de formación en esta misma dirección (Vizcaíno, 2010).

Hoy por hoy encontramos muchas razones a favor de una u otra posición (docencia o investigación). No obstante, normativamente no se ha avanzado más allá de combinar las dos actividades de manera autónoma por parte de cada universidad.. 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 a la sociedad en la dosis y en la forma como las organizaciones las han definido y las aplican. El requisito es que tengan la fundamentación y los argumentos en el discurso y en los hechos que soporten las decisiones tomadas en su fuero interno.

En todo caso, 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. 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. La transparencia las compele a presentar un balance social o una rendición de cuentas. Con este significado se realizan las visitas de los pares externos que verifican e informan para que el Estado asuma la decisión sobre la certificación pública.

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 más avanzado 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 ello son ejemplo Irlanda o Finlandia, países y casos que pasaron de una condición de subdesarrollo para incorporarse a un estadio de desarrollo impetuoso que superó la media de la Unión Europea. Para ello, 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. Su fortalecimiento conlleva productos de conocimiento alcanzado por cuadros de alto nivel y alta competencia en estudios posgraduados. Ellos requieren una organización por campos de conocimiento a cambio de la organización disciplinar

napoleónica, para que el conocimiento pueda circular hacia la sociedad por vías que superen el burocratismo y las instancias improductivas.

El impulso de la Unesco

En esta dirección, la Unesco, en su Conferencia de París, en 1998, manifestó claramente:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (Unesco, 1998, Preámbulo).

Los desarrollos de la educación superior, especialmente en el último cuarto del siglo anterior, mostraron diferenciación estructural para atender demandas antes no presentes en el entorno. Las universidades han multiplicado sus ofertas, han desarrollado sistemas administrativos renovados, han elevado su capacidad de absorción de las demandas externas, han tendido puentes entre ellas y con su entorno, para lo cual han redefinido su papel y lo han presentado en su misión, en su visión y en sus valores institucionales como una autodefinición de su ser institucional.

Los requerimientos del entorno son múltiples y provienen de diversos sectores, sean ellos sociales o culturales, de disciplinas y campos de conocimiento o de las alternativas que se ponen a la orden del día en la formación de los sujetos de la educación superior. Sin embargo, no todos los requerimientos han sido cubiertos de manera satisfactoria. Los ideales aún distan de convertirse en realidad. Hay un campo de actividad cada vez más amplio que se cubre con expectativas incluidas en los planes estratégicos y en las promesas de mejoramiento. En ocasiones, se presentan estas expectativas como realizaciones, con lo cual introducen una transposición entre el “ser” y el “deber ser”, entre la ambición futura y el valor presente de sus realizaciones.

Lo anterior solo ofrece una mirada panorámica por cuanto, como también expresa la Unesco,

[...] la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo (Unesco, 1998, Preámbulo).

Esta declaración señala caminos para las instituciones y para el Estado, pero también indica focos de la mirada que la sociedad debe hacer a este tipo de organizaciones del saber. Las universidades ya no se ven separadas de la vida social y cultural de una localidad o de una región; se las comprende haciendo parte de ellas e indisolublemente vinculadas a sus necesidades y a sus expectativas de superación y de avance en “la búsqueda de un mundo mejor” (Popper, 1994).

Dentro de las funciones y misiones de la educación superior, la Unesco consideró la investigación como una actividad fundamental. Según el acuerdo de quienes intervinieron en la Conferencia Mundial, la educación superior debe comprometerse en

[...] promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas (Unesco, 1998, art. 1, c).

Sin embargo, el fomento de la investigación no es una tarea exclusiva y excluyente de las universidades ni de sus niveles superiores, como son las maestrías y los doctorados. Más bien, se reconoce que “El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior” (Unesco, 1998, art. 5, a). Asimismo,

Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo (Unesco, 1998, art. 5, c).

Los acuerdos de la Unesco en esta Conferencia abren el camino a planes institucionales definidos que buscan alcanzar la pertinencia de la educación superior, la cual “debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (Unesco, art. 6, a). Esta posición es reconocida ampliamente como uno de los indicadores de evaluación y de auto-evaluación institucional (García, 1997; Sutz, 1998; Vessuri, 1998).

La respuesta a la pertinencia es la calidad entendida como “un concepto pluri-dimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (Unesco, 1998, art. 11, a). Por eso, dentro de las acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones, la Unesco propone “promover y desarrollar la investigación, que es un elemento necesario en todos los sistemas de educación superior, en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo” (1998, art. 6, i).

La dinámica que ha de tomar la investigación en las universidades que asimilan estos lineamientos no se queda en sus laboratorios ni en sus aulas, sino que trascienden al mundo exterior, al entorno con el cual deben tener contactos permanentes, pero también entrelazamientos cotidianos si la universidad es entendida como creación, distribución y consumo de conocimientos. La misma Unesco lo advierte diciendo:

La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (Unesco, 2009, p. 5).

Ese liderazgo global también debe ser volcado sobre las regiones y las localidades en una perspectiva integradora.

No es fácil introducir en las universidades esta manera de verse a sí mismas, a su misión y a su entorno. Los esfuerzos internos han de adecuarse con las presiones externas. En este sentido, el Estado ha tomado el liderazgo del cambio para incidir en las universidades. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha incorporado estas orientaciones a sus lineamientos para la acreditación de los programas (CNA, 2006a; 2009) y de las instituciones de educación superior (CNA, 2006b).

El concepto de *universidad*, tal como se abre camino en Colombia, particularmente después de la Ley 30 de 1992, implica a la investigación como uno de sus componentes esenciales. No es optativo pensarla, diseñarla, promoverla, gestionarla y mostrarla ante pares y ante la sociedad. Ellos serán sus jueces naturales.

La Universidad Cooperativa de Colombia, al mismo tiempo universidad y cooperativa²

La Universidad Cooperativa se caracteriza por su propio proyecto institucional. En su visión, su misión y sus valores institucionales, en sus áreas estratégicas y en sus planes operativos, está la definición de lo que es y de lo que quiere ser y con los cuales se promociona ante la sociedad y ante el Estado. La investigación es uno de sus ingredientes fundamentales que le permitirán definirse y mostrarse como universidad.

La investigación se desarrolla con personas que llevan en su interior la vocación y el espíritu inquisidor, y que tienen la capacidad de irradiar a otros la necesidad y el camino para adelantar trabajos específicos. Los investigadores no se improvisan; es una actividad que exige formación, actitud de búsqueda, capacidad de inquirir, necesidad de aprender, voluntad de comunicar y de compartir con pares para crecer académica y espiritualmente. La investigación no es un producto fácil de construir, es una artesanía que requiere paciencia, dedicación y tiempo de maduración. Investigar es una labor de la Universidad que compromete a todos, que se construye en el hacer y que permite tener lazos de comunicación con pares y con la sociedad, como una forma de responder a sus necesidades y expectativas.

² El texto que sigue es una versión sumaria del artículo "La Universidad Cooperativa de Colombia: entre la localidad y la globalidad", de Milcíades Vizcaíno y Ruth Edith Muñoz J., publicado en la *Revista Cooperativismo y Desarrollo*.

En la actualidad, se está produciendo un cambio fundamental que invita a pensar en una Universidad distinta de la que hemos conocido hasta ahora. Esta es la tesis que se plantea y se sustenta en este capítulo. Sin embargo, no se debe desconocer su historia y su trayectoria institucional. Esta es la razón por la cual se invita al lector a hacer un recorrido por los caminos que ha cursado la Universidad Cooperativa de Colombia, tomando como eje central su relación con la localidad y con la globalidad. En efecto, la Universidad mira simultánea e integradamente a ambos focos de atención para articularlos en su propio quehacer como organización del saber en el ámbito superior.

La Universidad Cooperativa de Colombia es una institución de educación superior que participa de dos ambientes económicos, sociales, políticos y culturales claramente diferenciados: el propio de las universidades y el que corresponde al sector solidario. Para las demás instituciones de su género en el país, los dos ambientes están separados o no tienen ninguna relación directa por estar concentradas solamente en sus actividades académicas y científicas. La Universidad coincide con ellas en ser, ante todo, “universidad”, lo que quiere decir que su objeto está en el conocimiento y en la prestación de servicios de educación superior, pero difiere de ellas en su enfoque y sentido cooperativo que la hace partícipe de otro espacio que es el de las entidades solidarias y de economía social o cooperativa. La ubicación en estos dos espacios le confiere su identidad, la hace específica, particular e irrepetible; es su individualidad que no es exterior, postiza o advenediza, sino que es esencial por hacer parte de su ontología y de su historia.

En Colombia funcionan instituciones de educación superior de una variedad de tipos y formas. Las hay locales, regionales, nacionales e internacionales, según el ámbito de cobertura. Las hay públicas y privadas pero no a secas, sino con variaciones internas. Las públicas son nacionales, regionales o locales; las privadas son del centro o de la periferia de las grandes metrópolis nacionales, ante el país o en una perspectiva internacionalizada. Las hay liberales, abiertas, democráticas, como las hay confesionales política o ideológicamente. Las hay de diferentes tamaños en volúmenes de estudiantes, en recursos, en cobertura y en servicios. Las hay con orientaciones nacionalistas o con enfoques a prueba del tiempo y del espacio, en ámbitos claramente globales.

Esta diferenciación estructural interna hace pensar en organizaciones cuya complejidad va en creciente aumento y hace cada vez más difícil referirse a ella con una sola forma de aprehensión conceptual. Como consecuencia, la misión de la universidad se diversifica ampliamente como nunca habíamos experimentado en la

historia pasada ni en la reciente. Sin embargo, ello no significa que las tendencias hagan brotar nuevas misiones. Paradójicamente, a mayor diferenciación estructural mayor concentración misional. A pesar de las diferencias, en los primeros años del siglo XXI, las instituciones de educación superior van en la dirección de atender los requerimientos de la globalización. Obviamente, las respuestas son diversas, pero hay núcleos comunes que permiten pensar en las tipologías presentadas.

Los dos espacios mencionados, el ser universidad y el pertenecer al sector solidario, presentan connotaciones de especificidad propios de la Universidad Cooperativa de Colombia. Dado que su presencia en el país se ha dado en contextos cambiantes que constituyen su historia, es necesario establecer la conexión interno-externo, el adentro y el afuera, para comprender la dinámica que ella ha tomado en los 42 años de existencia como universidad. El análisis procede del exterior al interior, del contexto a la configuración interna, por un lado, y por el otro, de sus orígenes a la actualidad. Este cruce de elementos permite una mirada a la vez vertical y horizontal si se toma como referencia un plano cartesiano.

Otro elemento que está presente, y que constituye el núcleo del análisis, es una discusión que se desarrolla sobre si lo local y lo global constituyen una estructura tipológica de *lo uno o lo otro*, esto o aquello, local o global. A cambio de esta perspectiva, se argumenta a favor de la existencia de una sola dimensión que va desde lo local hasta lo global formando un *continuo*, es decir, local y global al mismo tiempo. Para analizar este *continuo*, se apela a la interpretación histórica que permite observar si ha habido desplazamientos o, al contrario, si se ha permanecido dentro de los mismos parámetros a lo largo del tiempo en los dos ambientes mencionados, es decir, como “universidad” y, al mismo tiempo, como “cooperativa”.

La globalidad y la localidad

Es un lugar común afirmar que nos encontramos en un mundo “globalizado”. Sin embargo, este aserto ha de ser aclarado. En primer lugar, la afirmación no puede ser tomada de manera categórica y absoluta como si ya estuviéramos plenamente involucrados en ella con todas sus consecuencias. Si bien es cierto que la globalización proviene del siglo XVI, ella correspondió a un periodo histórico que fue la expansión europea y el sometimiento de pueblos que se convirtieron en colonias de los países centrales. Esta es la globalización “clásica” o, si se prefiere, la primera globalización. La globalización a la que se refiere este documento está más cerca de

nosotros en el tiempo y se refiere a lo que sucedió después de la caída del Muro de Berlín, la terminación de la guerra fría, la transformación consecuente de la antigua Unión Soviética, el agotamiento de una estructura político-económica bipolar y el apareamiento de sociedades emergentes en un mundo multipolar. Esta globalización corresponde al momento histórico en que una extraordinaria transformación tecnológica se basó en la digitalización y la tecnología de la información con sus extensiones a la producción, la circulación, el consumo, los servicios y hasta la biotecnología. De esta suerte, “los nuevos mercados globales de capitales poseen una dimensión, una liquidez y una capacidad de especulación sin precedentes” (Giddens y Hutton, 2001, p. 7 y 13). La interdependencia ha crecido en todos los órdenes y está cambiando las relaciones de trabajo, las relaciones sociales y la experiencia humana en general (Castells, 1999; Vizcaíno, 2007a).

La globalización tiene varias miradas. Una mirada es la indefinición y la evasión que produce el concepto cuando se enfrenta a problemas fundamentales porque no se reconoce en él una teoría explicativa del mundo, no es un metarrelato con pretensión holística, sino la respuesta a un fenómeno del mundo real. Algunos autores ven en ella polivalencia y ambigüedad (Beck, 1998) por ser un término opaco (Bauman, 1999). Otros autores la consideran una categoría social útil por su configuración abstracta para dar cuenta de fenómenos históricos y sociales. En todo caso, el término se ha asociado con terminologías como “formación global”, “cultura global”, “sistema global”, “modernidades globales”, “proceso global”, “culturas de la globalización”, “ciudades globales” (Santos, 1999, pp. 35-58; Santos, 2003, p. 167), que algunos asimilan con el proyecto humano identificado en “su término operativo ‘posmodernidad’” (Habermas, 1990; Vattimo et al., 1990; Baudrillard et al., 2000; Bauman, 2003; 2007a; 2007b; Anderson, 2000; Lyotard, 1987; Harvey, 1998; 2007; 2012; Haraway, 1995), “modernidad tardía” (Giddens), “era global” (Albrow) o “modernidad reflexiva” (Beck, Giddens, Lash) (Beck, 2002a, p. 1). Los asuntos ligados a la globalización constituyen, en todo caso, la preocupación central, el término emblemático de las ciencias sociales, a partir de la década de 1990 (Wieviorka, 2003).

Otra mirada es ideológica y proviene del argumento neoliberal que presenta como justificación la inevitabilidad de que las sociedades, los países y los individuos puedan escapar al mercado que permite el acceso con oportunidades para todos. De esta suerte, los países menos desarrollados tienen oportunidades de participar en los mercados internacionales y los individuos se verán beneficiados en el acceso a los servicios universalizados. La reflexión de este documento no pretende colocarse

en el eje ideológico globalización/antiglobalización, defensores/críticos/neutrales (Galvão, 1998), sino en el terreno de la discusión académica argumentada.

El argumento ideológico, sin embargo, se contradice con los datos que muestran mayor diferenciación en vez de tendencias hacia la homogeneización tanto en el campo económico como social y cultural (Romero, 2001; Harvey, 2007, 2012). La globalización, en su forma actual, no tiene precedentes en la historia de la humanidad. Aunque la universidad siempre ha tenido una tensión local-universal, regional-transregional, las nuevas relaciones no están precisamente a favor de una mayor homogeneidad social; al contrario, la distancia social ha abierto nuevas brechas en las estructuras sociales y no busca acercamientos entre sus sectores. Si bien hay rasgos comunes, las tendencias van hacia mayores heterogeneidades no solamente entre países, sino dentro de cada país; “el mundo de la educación globalizado es un mundo muy desigual” (Vizcaíno, 2007a, p. 80). Se comprende, entonces, que “la globalización es entendida como las grandes tendencias económicas, tecnológicas y científicas que afectan la educación superior y que son inevitables sobre todo cuando se ha tomado el camino del neoliberalismo. La política y la cultura son también parte de las nuevas realidades globales (Altbach, 2004; Tünnermann, 1997).

Diversos estudios allegan argumentos en esta misma dirección, al menos, en dos niveles, como son el de las naciones y el de los individuos. En el ámbito internacional, la brecha entre países de altos ingresos y de bajos ingresos es creciente. Así, en 1960 el ingreso *per capita* de los veinte países más ricos era 18 veces el de los países pobres; al finalizar el siglo xx, esta brecha era más del doble (38 veces) (Pizano, 2002). Esta conclusión coincide con otros análisis. Desde finales de la década de 1970 hasta la década de 1990, la desigualdad creció hasta abrir brechas que se ensancharon con el tiempo. En los Estados Unidos, el ingreso de 10 % inferior cayó en 17 %. Quizá no hubo nación en la cual la desigualdad se incrementara tanto como en los Estados Unidos. Las mismas tendencias se produjeron en el continente europeo (Thurow, 1996).

En cuanto a los individuos, estudios de larga duración muestran, por ejemplo, que entre 1870 y 1970 la distribución de ingresos tuvo una alta concentración en menos individuos. La desviación porcentual entre el ingreso de un individuo promedio y el ingreso *per capita* fue de 42,2 % en 1820, cifra que ascendió a 69 % en 1930 y a 88,1 % en 1970. En 1990, esta cifra descendió a 81,4 % y en 1995 a 77,7 % (Pizano, 2002, p. 34, cuadro 5). Un examen a la distribución del ingreso ofrece dificultades por cuanto depende de múltiples factores, entre ellos la cobertura

y la calidad de la educación, el cambio tecnológico, el ritmo del crecimiento económico, los programas sociales encaminados a la reducción de la pobreza, el grado de flexibilidad de los mercados de trabajo, como los más sobresalientes. En Colombia, el coeficiente Gini mejoró un tanto entre 1950 y 1994, pero se deterioró después de 1995. Para 1997, 51,9 % de la población se encontraba en el quintil 1; 23,3 % en el 2; 12,9 % en el 3; 5,1 % en el 4, y 6,4 % en el 5 (Banco Mundial, 2003, p. 203, cuadro K-1). Esta desigual distribución configuraba un coeficiente Gini de 57,6 para 1999 (Banco Mundial, 2005, citado por Ferreira y Walton, 2005, p. 18).

Valga una aclaración frente a estos datos. Hay que tener en cuenta que el coeficiente Gini no tiene la capacidad de reflejar las consecuencias de la desigualdad política, porque mide la distribución de las rentas hacia los niveles superiores y la riqueza a lo largo de amplios periodos. También se debe considerar que, en momentos de estabilidad, las sociedades aumentan sus potencialidades de adaptación a los graduales incrementos de las desigualdades; en tiempos de crisis, se perciben las desigualdades con sus implicaciones en expresiones políticas. En todo caso, “quienes se inspiran en la visión de una economía mundial no se dan cuenta del riesgo que corren al ignorar el problema de la desigualdad de las rentas y la riqueza” (Faux y Mishel, 2001, p. 140, 143-144). Este llamado de atención vale también para quienes están al frente de decisiones en educación superior, tanto más si ella afianza y legitima las desigualdades (Vizcaíno, 2006b; Vizcaíno, 2005; Vizcaíno y Amaya, 2006; Vizcaíno y Amaya, 2007). En estas condiciones y en consecuencia, resulta más difícil generar nuevos empleos, y empleos de calidad, que sean productivos y que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida y, desde luego, a la reducción de la pobreza (Beck, 2000; Bauman, 2005).

En lo cultural, la globalización extiende sus preferencias hacia unos sectores a cambio de la reducción e incluso la aniquilación de otros. La globalización privilegia las grandes y sólidas culturas sobre las cuales navega mientras, por otro lado, reduce el campo de las subculturas. Un ejemplo sobresaliente es la subsistencia de grupos culturales cuyas lenguas están en proceso de desaparición. De los 6.000 idiomas censados en el planeta, más de 2.500 están en riesgo de desvanecerse por cuanto

[...] la globalización y la presión en comunidades indígenas por integrarse a la cultura dominante están acelerando la desaparición [...] Los continentes donde la amenaza es mayor son Oceanía y América [...], en Brasil 190 idiomas están en peligro, en México 144, en Colombia 68 y en Perú 62 (Unesco, citado Catoggio, 2013).

La región y la localidad

Es cierto que la globalización ha de ser pensada desde la universalidad, pero también desde la localidad llevada a un espacio sin fronteras visibles ni bloqueadas por territorios demarcados previamente por fronteras (Ortiz, 1998). Los límites son construcciones sociales y culturales que se hacen subjetivación y se convierten en normas que deben ser acatadas. La globalización supone rupturas; también el concepto de *local*. Si este concepto estaba referido a un espacio limitado y específico de un territorio, cuando se lo despoja de esa connotación y es llevado a un escenario sin barreras, encuentra una significación diferente en cuanto se le puede conectar con la globalización. Sin embargo, hay que anotar que no se trata de un proceso de abstracción y de elevación de un concepto “de lo abstracto a lo concreto”, sino de una realidad dada por las nuevas relaciones económicas, sociales y políticas que el mundo tramita en las dos décadas recientes.

De igual forma, el concepto de *región* se diferencia de *territorio*. Por supuesto, la diferencia es relativa y no absoluta. Sin embargo, para extremar los valores de la varianza, se pueden caracterizar las polaridades. Mientras que “territorio” evoca relaciones con la naturaleza, expresadas en dominio, control, conquista, colonización y asentamiento, “región” comporta relaciones sociales y, por tanto, actores sociales, grupos, organizaciones, intereses, luchas, conflicto, pero también proyectos, modernización, desarrollo. El “territorio” encarna más significado geográfico que social porque priman elementos naturales sobre las relaciones humanas. Los solos poblamientos establecen relaciones con la naturaleza, mientras que los seres humanos construyen su proceso histórico que articula, en una entidad sociológica, acciones dispersas en actividades articuladas por actores sociales que organizan estructuras económicas, sociales, políticas y culturales, materia prima para los proyectos de cada región (Ramírez, 1997). En suma, la región es una construcción de seres humanos, es una actividad histórica, es un proyecto, es la expresión de intencionalidades.

El espacio es variable respecto de la cobertura física y social, y puede ir desde el entorno inmediato hasta uno mediato e incluso hasta relaciones abiertas que no definen el límite entre “adentro” y “afuera”. En una perspectiva “de fuera hacia dentro” y de “dentro hacia fuera” en relaciones recíprocas (Vizcaino, 2007b). Lo anterior sugiere que los espacios “nacional”, “regional” y “local” adquieren una significación distante de las tradicionales ligadas a la territorialidad. Los espacios, en este sentido, quedan libres a la construcción humana e institucional. Por este

camino se comprende el ámbito no solo de la globalidad, sino también de la localidad en cuanto la primera encierra y tiene sentido solamente en la segunda y esta adquiere una connotación diferente por ser remitida a otro espacio de significación que es la globalidad.

Ahora bien, no se trata de juegos de palabras, sino de un contexto de significación claramente distinto de la tradición. Si se apela a datos que sirvan de referencia, se podrían mencionar las transacciones económicas entre empresas, países, o personas, la participación simultánea de habitantes de un país, continente o etnia de valores o normas sociales, la interpretación de fenómenos que pueden ocurrir en uno u otro lugar del mundo con esquemas y marcos analíticos similares. La ciencia que es propia al quehacer de la universidad no está atada a una territorialidad definida por sus límites físicos. En este sentido, el conocimiento que circula en una sede de la universidad no tiene que ser necesaria y solamente “local”, ya que, al mismo tiempo, es “universal” (en términos geográficos) y global (respecto de la nueva cultura). Universidades que hoy se muestran, en el Primer Mundo, como las de primer nivel y las que llevan los primeros lugares en las clasificaciones de “universidades de talla mundial”, no se hicieron globales; ellas fueron globales desde su origen y se han adaptado a las nuevas formas de globalización. En cambio, en América Latina y obviamente en Colombia, algunas universidades nacieron como extensión de las europeas. Otras, en cambio, que nacieron dentro de las crisis de la segunda mitad del siglo xx, experimentan el cambio del viejo mundo al “nuevo” mundo, distinto y distante de su misma tradición, mundo que no está plenamente construido, pero que podría estarlo. Este es el punto clave de esta reflexión para la Universidad Cooperativa de Colombia. Por ello, es pertinente volcar la mirada sobre esta Universidad.

La Universidad Cooperativa de Colombia, entre la localidad y la globalidad

Las universidades son hijas de su tiempo y de su contexto. Ambas condiciones facilitan, limitan o impulsan las ambiciones de sus gestores. La Universidad Cooperativa de Colombia surgió de una diferenciación estructural del Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo (Indesco), fundado en 1958 como una sección de la Unión Cooperativa Nacional (Uconal), orientada al desarrollo y a la formación cooperativa bajo el liderazgo de Rymel Serrano, Carlos Uribe y Henry Serrano.

Por ese entonces funcionaban 410 cooperativas en todo el país (Uribe, 1978). Sus objetivos se cumplieron de tal manera que la entidad logró ser autónoma y su nivel de desarrollo le permitió desenvolverse en el medio con identidad propia. En 1972 había 1.807 cooperativas en Colombia (Uribe, 1978), es decir cuatro veces y media con respecto a 1957. Cuando sus gestores decidieron ampliar sus operaciones en el nivel universitario, no se proponían avanzar negando la trayectoria iniciada, porque la hubieran superado, sino construir sobre ella y ofrecer espacios nuevos a través de un proyecto de largo alcance. La decisión fue prolongar al Indesco mediante la creación y organización de una subestructura interna que atendiera el proyecto universitario sin perder ninguno de sus objetivos en relación con las cooperativas de base social.

Sin embargo, abrir un espacio para ser universidad le significaba esfuerzos adicionales que alcanzó por el mecanismo cooperativo de la integración, de tal suerte que la convocatoria a Coopdesarrollo (Central Cooperativa de Desarrollo Social), Ascoop (Asociación Colombiana de Cooperativas), Cecora (Central de Cooperativas de la Reforma Agraria), Financiacoop (Instituto Nacional de Desarrollo y Financiamiento Cooperativo), Cenco (Central de Cooperativas Agrarias), Coopsibaté (Cooperativa Financiera Sibaté), le permitieron fortalecerse para iniciar su etapa de vida universitaria. Esta experiencia recogía ya una tradición, y además la prolongaba en el tiempo, que era la integración cooperativa, como lo demuestran las organizaciones de integración cooperativa, entre ellas la Central Cooperativa de Crédito y Desarrollo Social, Coopdesarrollo (1962), el Instituto de Financiamiento y Desarrollo Cooperativo de Colombia, Financiacoop (1968), Seguros La Equidad (1970) y Seguros Uconal (1983).

El proyecto universitario contaba con el apoyo técnico y financiero de la Fundación Konrad Adenauer. La perspectiva de trabajo cooperativo en Colombia sugirió firmar con Indesco un convenio que se suscribió con el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) con sede en la Universidad de Munster, a fin de promover la creación de cooperativas, especialmente en el sector rural, relacionadas con el ahorro, el crédito y la comercialización (Uribe, 2005).

Los dirigentes del Indesco habían enviado a Francisco Rodríguez y a Marco Antonio Mansilla a Francia, con el fin de prepararse precisamente en la economía social y cooperativa. A su regreso, el primero fue rector, en reemplazo de Rymel Serrano a finales de 1970, y el segundo, el vicerrector de la Universidad Indesco. Con ellos trabajaban Antonio García, Orlando Fals Borda, María Cristina Salazar, Hernando Ochoa, Crisanto Velandia, Augusto Arbeláez, Carlos Julio Niño, José

Joaquín Rojas, José Levy Vargas, Héctor Restrepo Valencia, Carlos Uribe Garzón, Andrés Trimiño, Guillermo Chacón, Milcíades Vizcaino, entre otros. Muy pronto se organizaron las sedes de Bucaramanga (1971), Medellín (1972), Barrancabermeja (1972), Cali (1975), Barranquilla, luego trasladada a Santa Marta (1980).

En la década de 1950, el profesor y decano de Economía de la Universidad Nacional de Colombia, Antonio García, estaba trabajando en varias temáticas académicas, entre las cuales la democracia se encontraba en el centro de sus planteamientos por cuanto la dependencia y el atraso de Latinoamérica eran obstáculos para el desarrollo agrario. Sus posiciones sobre el indigenismo, el cooperativismo y la economía política levantaban propuestas alternativas. Ellas conjugaban con los estudios del entonces joven Orlando Fals Borda, recién vinculado a la Universidad Nacional de Colombia, precisamente en la Escuela de Ciencias Económicas fundada por el profesor Antonio García. Sus estudios tuvieron repercusión en el ámbito académico, pero también en los proyectos que dirigieron y asesoraron. Uno de ellos era el de Indesco, cuyo eje central estaba en el desarrollo cooperativo como alternativa democrática, económica, social y de transformación cultural. Tenía el proyecto una mirada global que se salía de los marcos locales que, igualmente, recogía para su realización.

En Colombia se consolidaba el capital nacional y la acumulación daba sus resultados, que se hacían visibles en las industrias prósperas, en la diversificación de exportaciones y en la conformación de un sector empresarial con capacidad de presión sobre un débil Estado que, en lo social, no garantizaba la cohesión de sus habitantes y, en lo político, presentaba tenues lazos con los partidos tradicionales. Su legitimidad era cuestionada por el excluyente Frente Nacional, por proporcionar la creación de las dos guerrillas, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que aún subsisten, por la dudosa elección de 1970 y por la legitimidad expresada en un alto abstencionismo. La democracia cerrada por y para los partidos tradicionales impedía que otros sectores intervinieran activamente en las decisiones del Estado. El argumento empírico decía que “durante los años del Frente Nacional ha existido un total divorcio entre la ideología preconizada por los miembros de la clase dirigente colombiana y la realidad del país” (Rojas y Camacho, 1973, pp. 40-43; Sandoval, 1985; Vizcaino, 2006a).

La milimetría política, al mismo tiempo expresión de exclusión política y de concentración en los dos partidos tradicionales, el Liberal y el Conservador, se había consolidado como la forma expedita de repartición del poder. Apenas

salía el país de un periodo de administración dirigida por militares y que tenía sus homólogos en países de América Latina. El Frente Nacional, que afloraba como alternativa de la clase dirigente, se caracterizaba por la consolidación del bipartidismo que, en forma separada, había disputado el poder desde el siglo XIX desde los años posteriores a la “independencia”. La alianza estratégica entre ellos cerraba la democracia al juego de liberales y conservadores oficialistas. El espacio que ellos dejaban podía ser llenado con propuestas alternativas de variado origen ideológico y político.

La industrialización, urbanización y laicización en los niveles económico, social y cultural se enfrentaban a demandas crecientes de la población por bienes y servicios que, desigualmente repartidos, no satisfacían por igual a todos los sectores sociales. Organizaciones con poder y como activadoras de cohesión social se veían despuntar en el horizonte nacional. En este contexto, el cooperativismo se presentaba como una de las alternativas de origen popular. Sectores de la población veían en ellos una posibilidad de logro de sus expectativas crecientes, en particular en el campo económico y educativo. El apareamiento de Indesco en este contexto respondía a un sentimiento colectivo. Los cooperativistas del momento hacían una lectura de la situación que, sin que necesariamente se tuviera claro todo el horizonte, sí definía lo que sería la actividad dentro de la organización que llevaba doce años de funcionamiento. Por supuesto que era otro el contexto en que las semillas de esta forma de organización fueron sembradas por el sacerdote Adán Puerto en Boyacá, en la mitad de la década de 1920, como diferente también es el momento histórico de la década de 1930 cuando se institucionalizó el cooperativismo con la normativa del Estado que asumía el control sobre estas organizaciones de base popular. La crisis económica de 1929 se convirtió en una amenaza para las inversiones privadas que reclamaban mayor gestión del Estado que, de paso, avasalló formas de organización popular, como las cooperativas y los sindicatos, mediante sus instrumentos legales (Ley 134 del 7 de diciembre de 1931, para las cooperativas, y Ley 83 de 1931 y Ley 128 de 1936, para los sindicatos).

La Universidad Indesco

Las organizaciones que ofrecían programas educativos de nivel superior eran públicas o privadas, ya fueran ellas religiosas o laicas, pero esta categorización agotaba las posibilidades. Desde el inicio, la idea estaba clara en sus gestores: no se

ambicionaba replicar las experiencias de otras instituciones, sino marcar su propio camino que le daría la identidad y el sello cooperativo. Ello no significaba encerrarse en un gueto, impulsar procesos solo para iniciados ni conquistar partidarios a una secta cerrada y confesional. Por ello, los primeros desarrollos de Indesco, como asesor de cooperativas, como articulador de la educación y como estimulador de organización, se debían sostener y fortalecer. Los fundadores tenían conciencia de que un proyecto de estas dimensiones debía ganar espacios de cimentación en la sociedad no conquistados aun en la historia precedente. La legitimidad había sido conseguida cuando, con fundamento en la legislación cooperativa vigente (Decreto-Ley 1598 de 1963), la Superintendencia Nacional de Cooperativas había reconocido en Indesco una institución auxiliar del cooperativismo desde 1968 y cuando el Ministerio de Educación Nacional, en 1972, lo había caracterizado como un centro de investigaciones cooperativo-educacionales. Estas manifestaciones del Estado eran usadas como indicadores positivos del camino que debía ser construido colectivamente.

Los planteamientos, en consecuencia, se orientaban a la conformación de agentes de cambio en la sociedad, a apoyar la organización de las grandes mayorías privadas de los bienes y servicios, a activar la participación popular y a infundir motivación en los socios a través de campañas educativas y de un auténtico liderazgo social que representara los intereses de los socios. Pero en el fondo de estos planteamientos, se escondía la idea de que las cooperativas fueran instrumentos de desarrollo que produjeran cambios fundamentales en las estructuras generadoras de atraso en la sociedad colombiana. La concepción de la educación se evidenciaba como “un proceso por el cual se crea conciencia en el individuo sobre su responsabilidad como miembro de una organización comunitaria, desarrollando en él actitudes de cambio de una sociedad individualista en una sociedad solidaria”, decía un informe de un encuentro de directivos, profesores y estudiantes en el Santandercito, corregimiento del municipio de San Antonio del Tequendama en el departamento de Cundinamarca (Universidad Cooperativa de Colombia [UCC], 1971).³ Esta frase era el resumen de los planteamientos del momento.

Era el reconocimiento de la fuerza de la educación y a ello estaban dedicados todos, pero en especial José del Carmen Moreno, Vicente Murraín y Álvaro

³ En los primeros años de funcionamiento de la Universidad, se realizaban balances y planes de acción semestrales en mesas de trabajo integrados por directivos, docentes y estudiantes. El lugar de reunión podía ser Bogotá o algún municipio cercano como Sasaima (Cundinamarca).

Flórez, entre otros. Nuevamente estaban detrás, con el apoyo ideológico, político y programático, personas de la estatura de Antonio García, Orlando Fals Borda, con Hernando Ochoa, Fernando Urrea y otros que conformaban el equipo de trabajo cercano a los directivos (Vizcaíno, 2007). No había congreso cooperativo o reunión cooperativa de alguna trascendencia para el sector donde no estuviera presente Indesco, porque el cooperativismo formaba parte de la naturaleza de la Universidad y se concretaba en una estrecha relación con las cooperativas, con la Superintendencia y con organismos internacionales, como la Fundación Konrad Adenauer de Alemania, a la cual debe la Universidad un apoyo técnico, un soporte financiero y una ayuda administrativa en el momento de despegue como universidad. El edificio central de la avenida Caracas entre calles 37 y 38 de Bogotá fue adquirido por la Fundación y entregado a la Universidad en 1973. La fuerza de la educación estaba, desde luego, acompañada de organización y de acción dentro del sector, y la visibilidad ganada por Indesco permitía canalizar esfuerzos provenientes de organizaciones del país y del exterior que respaldaban los proyectos en la medida en que la doctrina cooperativa era reconocida en ellos y avalada por organismos internacionales, como la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) y el Consejo Mundial de las Cooperativas de Ahorro y Crédito (Woccu ‘World Council of Credit Unions’) (Uribe, 2005).

La ruptura institucional

Todo lo anterior indica que Indesco era un proyecto a la vez local, en la medida en que estaba dedicado a ser parte de la solución de problemas sociales, como la educación en la geografía social colombiana, y al mismo tiempo internacional, por cuanto atendía orientaciones de la doctrina cooperativa que se irrigaba de un país a otro. La globalización que hoy está frente a nosotros era tenue y no había tomado la fuerza de huracán que presenta en la actualidad. Era, sin embargo, un momento en que la institución, por la fuerza de los hechos, estaba llamada a diversificarse. La estructura interna debía ramificarse para perseguir los objetivos tradicionales y los nuevos. El Indesco, dedicado a la asesoría y orientación cooperativa, debía crear su propio espacio para que la Universidad se desarrollara en el suyo. Dos instancias administrativas, una dedicada a prestar servicios educativos y de asesoría a cooperativas y otra a la nueva universidad, diversificaron los objetivos. Era una solución al crecimiento que fue convertida en un conflicto de varios meses entre

dos sectores: uno que se proponía mantener una sola organización centrada en el cooperativismo (de los fundadores y defensores de la institucionalidad) y el otro que prefería tomar el camino de la educación superior (de algunos decanos, profesores y estudiantes alimentados por posiciones de izquierda liderados por una posición troskista). Esta última posición fue reconocida como vencedora y, en consecuencia, toda su actividad se volcó sobre el interés de ofrecer programas académicos como universidad. Se prefirieron programas de nivel profesional superior a cambio de niveles técnico y tecnológico con el cooperativismo que constituía su núcleo, como era la opción de los derrotados.

La intervención del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) llevó a una decisión que rompió los cimientos de los enfoques que habían sido creados por la naciente universidad. Los seis años de construcción colectiva se derrumbaron con el apoyo del Estado a favor de grupos de izquierda con un gobierno que iniciaba el pos-Frente Nacional. Es una paradoja histórica que se deja en este documento.

La alternativa de universidad de los recién llegados llevó, en primer lugar, a desmontar los proyectos que conjugaban cooperativismo, proyección económica y social y formación profesional. La estructura académica original tenía un plan por ciclos que fluían de la siguiente manera:

- Primer ciclo, de fundamentación integral, común para todos los estudiantes, con duración de dos semestres, 44 créditos y con un diploma final de Auxiliar en Cooperativismo.
- Segundo ciclo, diversificado en dos áreas: organización de la comunidad y técnicas contables, con duración de dos semestres, con 88 créditos acumulados y con diploma final de Experto en Cooperativismo.
- Tercer ciclo, especializado en cuatro campos: educación, desarrollo de la comunidad, economía social y administración, con duración de cuatro semestres, con 176 créditos acumulados y con un diploma de Licenciado.
- Cuarto ciclo, profesional en cuatro especialidades: administrador educativo, sociólogo, economista social y gerente, con duración de dos semestres, con 220 créditos acumulados y con un diploma de Profesional (Vizcaíno, 2007a, pp. 26-27).

La gradualidad del plan, los diplomas intermedios y la habilitación en los niveles de preparación otorgaban a la formación en la Universidad Indesco una característica que la identificaba y la distinguía de las otras instituciones de su

género. Algunas particularidades eran propias de la concepción curricular. Por ejemplo, se tenían laboratorios a lo largo de la formación, al principio de orientación profesional y de acuerdo con el área o el campo seleccionado por el estudiante. Se tenía programada investigación en cada uno de los ciclos, de carácter general y de fundamentación en los primeros semestres, y de acuerdo con la especialización, en los últimos. Se desarrollaba el cooperativismo en todos los ciclos según los requerimientos del diploma que se expedía al finalizar cada uno de ellos. La sociología era una asignatura básica para comprender los fenómenos sociales con los cuales debería tener relación el egresado en cualquiera de las modalidades. A medida que los ciclos se afianzaban, había asignaturas comunes y asignaturas electivas de acuerdo con las áreas y los campos elegidos. La propuesta, en conjunto, era una anticipación práctica de lo que sería reglamentado posteriormente por el Decreto-Ley 080 de 1980, como las carreras por ciclos y su desarrollo en unidades de labor académica (ULA).

La otra decisión crucial fue suprimir las conexiones nacionales e internacionales, especialmente con la Fundación Konrad Adenauer que prestaba asistencia técnica y financiera. Por esta vía, se suprimieron los canales de financiación, cuyo resultado a corto plazo fue la iliquidez y la precariedad en sus fondos. No hubo dineros para el funcionamiento cotidiano y los docentes tuvieron que ceder sus emolumentos para que la organización se mantuviera y se evitara la intervención por parte del Icfes.

La visita del Icfes de 1974-1975 marcó el cambio hacia esquemas convencionales de carreras independientes, con planes segmentados y autónomos de estudio, administración propia, docentes asignados y actividades académicas compartimentadas. La organización de facultades y de programas marcó una separación vertical y anuló la horizontalidad en la gradualidad, con lo cual se llevó al traste la experiencia educativa, académica y pedagógica que le dio su identidad. Las sedes de Bogotá, Medellín, Bucaramanga y Barrancabermeja, que participaban de un mismo proyecto educativo, se dieron su propia organización y actuaron durante varios años como entidades relativamente independientes, con escasos lazos de vinculación, representados en una instancia que se denominó *consejo de directores* y que no fue suficiente para soportar y ejecutar un solo plan de acción. La aprobación de cada programa, así como la gestión administrativa y académica, eran particulares de cada seccional, lo cual debilitaba los lazos internos y el apoyo entre unas y otras para soportar y comprometerse con un solo proyecto educativo.

La identidad se construyó desde las sedes regionales y sus límites no permitieron prolongarse a una universidad de carácter nacional (Vizcaíno, 2007b).

Las críticas al esquema de compartimentos estanco de las carreras y facultades, la separación abrupta de unidades administrativas, el enclaustramiento de las disciplinas, las fronteras cerradas, el bloqueo de comunicación con otros espacios académicos, la exclusividad profesoral a roles vinculados a un segmento del conocimiento, todo esto ha sido puesto en cuestión. Los defensores de la integración del conocimiento, quienes promueven la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, quienes están interesados en explorar el campo de las fronteras comunes y de generar espacios nuevos de conocimiento son quienes manifiestan hoy su desacuerdo con las viejas prácticas académicas, como las que fueron puestas en discusión cuando se construyó la propuesta educativa integrada de Indesco.

La experiencia colombiana de años y décadas siguientes demostró que el Icfes cumplió el papel de freno al desarrollo de una iniciativa como la de Indesco y aplazó lo que en la actualidad se acepta con pocas excepciones. La camisa de fuerza impuesta aún está vigente y también se mantiene la crítica, ahora con mayores argumentos (Wallerstein, 2001, 2005; Giddens, 2000; Zabłudovsky, 2007; Pacheco, 2005).

La Universidad Cooperativa de Colombia

En 1982 se realizan los trámites oficiales para el reconocimiento como Corporación Universidad Cooperativa de Colombia y ajustarla a los requerimientos del Decreto-Ley 080 de 1980. Se reforman sus estatutos, se da una organización actualizada que integra las sedes en una estructura centralizada, se toman medidas administrativas y financieras para superar los déficits, se consiguen apoyos financieros del Estado, se reorganizan los planes de estudio, se construye una imagen renovada de lo que ha sido su tradición. El Indesco queda subvalorado y sus operaciones tienen serias limitaciones para producir resultados.

Tal como las cooperativas de principios del siglo xx en Colombia, la Universidad Cooperativa ha tenido un origen popular por su enfoque y objetivo, pero ha devenido una organización estadocéntrica por cuanto su funcionamiento depende del Estado a causa de la suprema inspección y vigilancia que ejerce sobre ella. Dos etapas se pueden identificar en su vida institucional: la primera va desde su creación

hasta 1992 y la segunda, a partir de la Ley 30 de 1992 que estableció la autonomía universitaria. En la primera etapa, las universidades debían, entre otras cosas:

- Solicitar la licencia de funcionamiento al Icfes.
- Tramitar la aprobación de los programas académicos por un periodo definido.
- Solicitar visita del Icfes para ampliación de la aprobación de los programas.
- Atenerse a las decisiones del Icfes sobre la orientación, duración, estructura académica y características metodológicas y didácticas de los programas.
- Ajustarse a las decisiones del Icfes sobre graduación de estudiantes y otorgamiento de títulos.

La segunda etapa abrió un espacio a la autonomía. A pesar de mantener el Estado la vigilancia y el control, gran parte de la vida académica ocurre bajo la figura de la autonomía universitaria, que se concreta en:

- La administración y dirección de la Universidad.
- El diseño y la oferta de programas académicos, con la correspondiente información al Viceministerio de Educación Superior.
- La vigencia del estatuto docente y reglamento estudiantil.
- El diseño de propuestas de ampliación de la oferta de programas.
- La orientación de las características específicas de los programas en su enfoque, fundamentación, población atendida, orientación y estructura curricular, metodologías y didácticas, sistemas de evaluación y acompañamiento a los estudiantes.
- El desarrollo de la investigación.
- La proyección institucional.
- La decisión sobre si se asume la acreditación de programas y la acreditación institucional.

Sin embargo, las normas están presentes y tienen no solo poder orientador, sino también restrictivo de acuerdo con la interpretación y aplicación a sucesos específicos. Las normas han proliferado en los años recientes. Solo unos ejemplos son ilustrativos:

- Constitución Nacional de 1991.
- Ley 30 de 1992 de Educación Superior.
- Decreto 1403 del 21 de julio de 1993, por el cual se reglamenta la Ley 30 de 1992.
- Ley 115 de 1994 que expide la Ley General de Educación.

- Decreto 1478 del 13 de julio de 1994, por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.
- Ley 749 de 2002 que organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica-profesional y tecnológica.
- Decreto 2566 de 2003 que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior
- Ley 1188 de 2008 que regula el registro calificado de los programas de educación superior.

Estas normas implican reglamentaciones, aclaraciones, desarrollos en normas subsiguientes que se entienden en un país con mentalidad “santanderista”, que significa apego a la norma de tal manera que se le hace imprescindible cuando se trata de argumentar una propuesta o punto de vista, al igual que cuando se ejerce la autonomía universitaria. Por ello, las instituciones centran su razón de ser, en el discurso como en la práctica, en la existencia normativa más que en su propia identidad y en espacios del conocimiento que caracteriza a las universidades.

Resulta paradójico que el Estado, por un lado, libere de las normas a las empresas que tienen iniciativa privada para sus transacciones mercantiles y financieras y, por el otro, concentre su poder normativo y de control sobre las organizaciones del saber que fundamentan su actividad en el conocimiento científico al que se le reconoce, por otra parte, como un espacio de libertad de cátedra y de investigación. El gran salto que está ocurriendo en el mundo actual no es del Estado-nación a un Estado mundial, sino del Estado al mercado y este no requiere normas para su funcionamiento salvo las que se dé a sí mismo. En consecuencia, el Estado-nación experimenta un vacío de poder que es llenado en frentes como la

seguridad y el control de los ciudadanos. En otros aspectos el Estado se convierte en un “zombi” (Beck, 2002b, p. 45) que va y viene sin coherencia definida.

La Universidad reconoce que tiene una responsabilidad social con autonomía institucional que le sirve de nicho para articular las funciones misionales de formación, investigación y proyección social. Considera fundamental

[...] la producción y circulación de ciencia responsable, la construcción de una nueva ciudadanía a través del fomento de la capacidad de diálogo, la reflexión para el ejercicio democrático y la formación de profesionales con un enfoque centrado en el desarrollo justo y sostenible desde las regiones, sin perder de vista la perspectiva global (ucc, 2005, p. 21).

La Universidad se abre gradualmente a un mundo globalizado con elementos de modernidad como la ciencia, la ciudadanía, el diálogo, la justicia y la sostenibilidad. Conceptos como el de *democracia en las cooperativas*, “desde los orígenes mismos del movimiento cooperativo, han sido conocidos, difundidos y practicados” (Serrano, 2007, p. 64).

Hoy la Universidad, sin duda, ha crecido, se han ampliado sus servicios, la población servida ha crecido significativamente, las sedes se han ramificado, se han creado zonas y se han establecido instancias de dirección. Contar con 50.000 estudiantes atendidos por 4.800 profesores es el resultado de un esfuerzo por consolidar el proyecto educativo. Estos son solo indicadores de expansión cuantitativa. Los énfasis cada vez más insistentes sobre la calidad de la educación se mantienen como lineamientos, pero cuyas realizaciones están en las propuestas de futuro. Los nuevos retos están al frente: articular la Universidad, vincularla a la sociedad en el nuevo contexto del Estado y de la sociedad, de las nuevas tecnologías y de los procesos de globalización creciente, y de las expectativas de potenciales beneficiarios de los servicios educativos. En este camino, la Universidad ha recuperado para sí al Indesco fundador y lo ha incorporado a su gestión orientada con el espíritu “cooperativo” (Vizcaíno, 2007a, p. 28).

A principios del nuevo siglo revive Indesco, y surge vigoroso, esta vez de mano de la Universidad. Si en 1970 la Universidad fue el resultado de una diferenciación estructural de Indesco gestada en su crecimiento, ahora la Universidad, que ha llegado a ser adulta, acoge a su progenitor y le abre un espacio para que retome los hilos de su historia. La reestructuración del Indesco como una dependencia de la Universidad en el nivel nacional (Acuerdo 01, 12 abril del 2007) recuerda

su trayectoria ligada a la Universidad y asume que se proyecta sobre este mismo engranaje. La unidad pasa a depender directamente de la Rectoría Nacional, lo que indica la importancia que se le imprime y, por otro lado, la articulación que tendrá como política y como acción dentro de la Universidad.

La decisión ha sido un paso significativo por cuanto el cooperativismo se ha reinstalado y hace parte de las asignaturas institucionales en todos los programas académicos. De esta suerte, el Indesco ha recuperado su espacio, se ha fortalecido con la renovación e internacionalización de la *Revista Cooperativismo & Desarrollo*, ha reinventado su misión y ha recogido sus hilos conectores con el sector solidario en el país y en el extranjero. La dirección de Rymel Serrano ha representado nuevamente un liderazgo carismático fundamental en este proceso.

La Universidad y el Indesco han aplicado dos conceptos de autonomía de una manera complementaria. Por un lado, la autonomía sustantiva, entendida como el poder de las organizaciones para definir sus propios objetivos, programas y metas, es decir, el “qué” de la institución universitaria; y, por el otro, la autonomía procedimental, concebida como la capacidad para establecer los medios mediante los cuales alcanzar objetivos, programas y metas, es decir, el “cómo” de la organización. Medios y fines quedaron en el resorte institucional y constituyeron la base de identificación de un rasgo sustancial de la autonomía en función de su misión. Ambas autonomías están llamadas a demostrar coherencia interna y en relación con su entorno.

Lo que fue concebido como una tipología *sensu stricto* devino históricamente en un *continuo* que significaba cambio de los ejes sobre los cuales era entendida la universidad y su rol en la sociedad. A medida que se producían los cambios, la posición tradicional mostraba elementos de renovación. Uno de ellos, que constituye el objeto de esta reflexión, es la concepción de universidad ubicada en la localidad y, al mismo tiempo, en la globalización.

La universidad, por ser ella un servicio público de educación superior, asume el compromiso de incidir en la transformación de su entorno inmediato y mediano para mejorar la calidad de vida de la población. Esto significa que sus funciones sustantivas de docencia, de investigación y de proyección institucional se orientan a identificar y contribuir a la superación de necesidades, al desarrollo cultural y a la conservación y el mejoramiento del medio ambiente (Romero, 2001).

La Universidad ha mantenido su fortaleza financiera en la última década. Si se toma en cuenta el indicador de ingresos, ella se ubicaba, en el 2000, en el puesto 11 en el conjunto de las cooperativas del país; y en el 2011, pasó al puesto 8. Si el

parámetro son los activos, en el 2000 se encontraba en el puesto 6 y en el 2011, en el puesto 11 dentro del mismo conjunto de cooperativas (Confederación de Cooperativas de Colombia [Confecoop], 2000-2011). La Universidad y el Indesco se mueven en un entorno en el cual funcionaban 4.972 cooperativas según datos del 2004 (Castillo, 2005). Ese entorno puede ser considerado una fortaleza para afrontar las crisis generadas en el ambiente de la globalización (Cárdenas, s. f.).

Dos lineamientos quedan claros. Por un lado, el momento histórico presente es de crisis generalizada que va desde el ámbito económico-social, pasando por el político y cultural asociados a la globalización. En consecuencia, la Universidad tanto como el Indesco tienen frente a sí un panorama incierto que debe ser despejado conjuntamente. Por el otro, si ellas ven las perspectivas local y global de manera conjunta, podrán diseñar un proyecto de futuro siempre y cuando revisen el entorno para descubrir en él las dinámicas que ofrece.

La Universidad, junto con el Indesco, conforma una sociedad que fortalece a ambos proyectos siempre y cuando logren articularse y maximizar sus recursos, así como el talento humano. La euforia de la globalización debe tomarse como una oportunidad con sus riesgos conexos. Lo que plantean Borja y Castells de que “lo global y lo local son complementarios, creadores conjuntos de sinergia social y económica” (1998, p. 14) es, para la región latinoamericana, más una posibilidad que una realidad. A la Universidad le es factible perseguir esa posibilidad a condición de asirse de la misión que ha construido y reconstruido históricamente en el nuevo contexto local y global. Al fin y al cabo, universidad se asocia con universalidad y, por este camino, con globalización.

Si el proceso de globalización actual se desarrolla sobre los rieles de los avances científicos y tecnológicos, a la Universidad no le queda otro camino que “ser universidad”, es decir, centrar su proyecto futuro en su misión y vincular a ella, como un elemento esencial, a Indesco, sobre el cual desarrolla su proyección institucional. Si se quiere, en cuanto universidad produce, distribuye y consume conocimiento científico (modo 1) y en cuanto cooperativa vuelca ese conocimiento científico sobre el contexto local, regional, nacional e internacional (modo 2) (Gibbons et al., 1997, 1998).

Si el Estado fomenta estructuras nacionales, las referencias para la Universidad son de ese mismo nivel; si las estructuras son subnacionales (Sassen, 1998, 2003, 2010), allí encontrará a sus sedes ligadas a sus contextos regionales. La legitimidad social y política otorgada a esas entidades subnacionales como consecuencia de la descentralización y la regionalización pueden ser canalizadas con beneficio de

inventario para los fines de la universidad. La justificación proviene de estudios en ciencias sociales sobre la globalización que indican que si ella reside, en parte, en los ámbitos nacionales, es porque se atienden dos supuestos. El primero se refiere a que los Estados-nación todavía tienen un papel activo como contenedores de los procesos sociales; y el segundo es la correspondencia implícita entre el territorio nacional y lo nacional como una de sus características. En consecuencia, hay que tener en cuenta el ámbito nacional mientras tenga el reconocimiento que lo ha acompañado hasta que entre en un proceso de deslegitimación y decadencia para pasar a un Estado posnacional aún por construir (Sassen, 2010; Beck, 2004; Wallerstein, 2001, 2004, 2005; Castells, 1999; Beck, 2002a).

Las cooperativas, por su parte, funcionan en tres perspectivas en América Latina. Una es el nivel local ligado a la cobertura física y social de sus asociados y de las operaciones que desarrollan. Otra es el nivel regional que concita el interés de cooperativas de base o de organizaciones solidarias de segundo grado. Y un tercer nivel es el nacional e internacional. Estos tres niveles demuestran que han abierto una brecha con caminos despejados para transitar con objetivos universitarios. Las cooperativas pueden ser el camino por el cual la Universidad se abra a una perspectiva regional latinoamericana y mundial. Si esto fuera así, el camino hacia la globalidad le resulta más expedito. Organismos internacionales como la Unesco o el Banco Mundial han abierto caminos hacia la globalización del conocimiento y, desde luego, de las instituciones que los producen y los distribuyen.

El análisis sobre la globalización indica dos conclusiones: por un lado que ella se desarrolla a medida que el conocimiento científico y tecnológico avanza. Ahora bien, este tipo de conocimiento es la razón de ser de la universidad. Entonces, en la medida en que desarrolle esa misión, estará sobre los rieles de la globalización. Luego, fortalecer la investigación es una tarea inaplazable. Por otro lado, ha quedado claro que la desigualdad e inequidad serán mayores a medida que corran los años y que el neoliberalismo quede libre de contención que le pueda imprimir el Estado. Este último llega a ser un obstáculo para las empresas transnacionales que preferirían un Estado “mínimo” que les facilite sus operaciones. Para la Universidad, resulta una oportunidad por cuanto la demanda por educación superior aumentará para los sectores sociales con los cuales ha decidido vincularse desde su creación. Su proyecto se puede revitalizar en función de la población que espera sus servicios.

Los dos aspectos anteriores encuentran realización en las autonomías regionales y en la miniaturización del ámbito nacional focalizado en las localidades. Bien es

sabido que en un ambiente de globalización las grandes empresas transnacionales buscan mano de obra barata que les reduzca los costos y les incremente las utilidades. La región latinoamericana es foco de atención de estas empresas estimuladas por quienes dirigen el Estado-nación. Si las cooperativas pueden aglutinar mano de obra preparada por la Universidad y asociada cooperativamente, se encontrará un camino para atenuar los efectos perversos de la volatilidad de las empresas y los capitales, pero solamente a condición de asumir la organización en su significado solidario (Vargas, 2005).

La Universidad, en virtud de sus definiciones básicas, está comprometida con dos instancias tradicionalmente polarizadas y hoy perfectamente convergentes, como son la atención al nivel nacional y a las necesidades regionales y locales. La polarización se remonta a nuestra vida republicana y a las disputas entre posiciones centralistas y descentralistas, entre unidad nacional y poderes regionales. Poco a poco, hemos comprendido la artificialidad de estas antinomias y la necesidad de buscar elementos articuladores para atender estas dos instancias como complementarias.

Todo lo anterior supone volver a la recomendación de Kaufman (2000) cuando planteaba: “Piense globalmente; actúe localmente”. Los planes estratégicos, del nivel nacional y de las sedes de la Universidad, podrían enderezarse en esta dirección. Igual consideración tienen los programas académicos que deberían incluir estas reflexiones sobre los ámbitos local y global. Los estudiantes, y los asociados a las cooperativas, han de tener presente que el capitalismo ha sido el artífice de la globalización (Ortiz, 1998) y que ella ha de recibirse con las reservas críticas que aún conserva la universidad como espacio de formación de personas abiertas, reflexivas y analíticas (Martin y Schumann, 1998; Stiglitz, 2002). Esto concuerda perfectamente con el postulado de la Universidad que valora la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad como fundamentos de la construcción de una nueva sociedad.

La investigación es primordial en estos procesos. Ella le ayudará a la Universidad a comprender el contexto y las dinámicas internas y, principalmente, a poner en práctica lo que constituye su autodefinition de que “Es una universidad de carácter nacional, descentralizada y abierta al mundo” (UCC, 2012).

Este capítulo ha hecho un recorrido por los cambios ocurridos en las tres décadas recientes tanto en el ámbito mundial como colombiano. En este contexto, se ha mostrado el camino seguido por la Universidad Cooperativa de Colombia en su conexión histórica con el Indesco. Finalmente, se han presentado algunos

cambios que ocurren en el presente y que se mantienen ante el futuro inmediato. En este nuevo contexto se propone un lugar preferencial para la investigación, cuya misión es ayudar a comprender las tendencias y responder a ellas con eficiencia y eficacia.

El capítulo siguiente tratará el compromiso que tienen quienes producen conocimiento de modificar los esquemas conceptuales y los modos de producir ciencia, porque se han convertido en “categorías zombis” que han reducido su potencial explicativo. Por ello, precisamente, es que se deben explorar los factores exógenos de los cambios que han llegado a las universidades y que les han puesto el sello de sus transformaciones.

Referencias

- Alfieri, F. et al. (1999). *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos* (2a. ed., vol. II). Madrid: Morata.
- Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 1, 3-25.
- Acker, S. (2000). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Anagrama.
- Arocena, R. (2004, agosto). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educación y Sociedad*, 25(28), 915-936.
- Atcon, R. (1978). *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina*. Bogotá: Ediciones Alcaraván.
- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*. Bogotá: Banco Mundial.
- Baudrillard, J. et al. (2000). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007b). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002a). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2002b). *Libertad o capitalismo: conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: La nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Bohórquez C., L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buta, J. y Estébanez, M. E. (2004). *La profesionalización académica en la universidad argentina de los '90: volver a empezar*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Cacua P., A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Cárdenas, P. E. (s. f.). *El contexto socioeconómico del cooperativismo*. Recuperado de <http://www.codema.coop/wordpress/?p=43>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2011). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo S., D. (2005). Integración económica e intercooperación en el sector solidario colombiano. *Revista Red Unircoop Américas* 1, serie 3.
- Catoggio, A. (2013). Los riesgos del discurso de la profesión académica. *Revista Educación*, 4 (5), 65-80.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica*. México: Nueva Imagen y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Nueva Imagen y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Confederación de Cooperativas de Colombia (Confecoop) (2000-2011). Escalafón cooperativo. Recuperado de http://www.confecoop.coop/index.php?option=com_content&view=article&id=96:escalafon-cooperativo-incluye-2009&catid=40:estadistica&Itemid=41
- Congreso de Colombia (1931, 15 de diciembre). Ley 134. En *Diario Oficial* N.º 21.866.
- Congreso de Colombia (1936, 28 de septiembre). Ley 136. En *Diario Oficial* N.º 23.331.
- Congreso de Colombia. Ley 30, Ley de Educación Superior (18 diciembre 1992).
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (1996). *Lineamientos para la acreditación (2.ª edu.)*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006a). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006b). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2009). *Acreditación de alta calidad y la autoevaluación como instrumentos de mejoramiento continuo*. Bogotá: CNA.
- Costas, A. (2005, 12 de mayo). Enseñar o investigar, ¿cuál es la misión de la universidad? En *El País Digital*. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/informacionIDI/noticias/noticia.asp?id=20630>
- Díaz V., M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Enguita, M. (comp.) (1999). *Textos de sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. Nueva York: The Free Press.
- Faux, J. y Mishel, L. (2001). La desigualdad y la economía mundial. En A. Giddens y H. Hutton (eds.) (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 137-161). Barcelona: Tusquets.
- Ferreira, F y Walton, M. (2005). *La desigualdad en América Latina: ¿rompiendo la historia?* Bogotá: Banco Mundial y Alfaomega.
- Frijhoff, W. (1986). La universidad como espacio de mediación cultural. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 41-60.
- Galvão, M. B. (1998). Globalização: arautos, cétricos e críticos. *Revista Política Externa*, 6(4).
- García G., J. M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión: un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 95-110.
- García G., C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Cresalc/Unesco.
- García Guadilla, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (pp. 47-80). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Unesco
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gibbons, M. (1998, 5-9 de octubre). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Unesco. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Giddens, A. y Hutton, W. (eds.) (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Gómez C., V. M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia, equidad social*. Bogotá: Ascún, Universidad Nacional de Colombia y Alfaomega.
- González, F. (1979). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: Cinep (Serie Controversia, 77-78).
- González, F. (2006). Guerras civiles y construcción del Estado en el siglo XIX colombiano. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 93(832), 31-80.
- González, F. E., Bolívar, I. y Vásquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: Cinep.
- Guajardo Ramos, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- Gyarmati, G. et al. (1970). *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento posmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital: hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Jara, F. V. y Hernández, A. G. (2002). Concepto y misión de la universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 8; 137-173.
- Jaramillo U., J. (1982). El proceso de la educación: del Virreinato a la época contemporánea. En *Manual de Historia de Colombia* (2.ª ed., t. III). Bogotá: Colcultura y Procultura.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- López J., N. (1996). *Retos para la construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Liotard, F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Machado, M. H. (1991). Sociología de las profesiones: un nuevo enfoque. *Educación Médica y Salud*, 25(1), 28-36.

- Martín, H. P y Schumann, H. (1998). *La trampa de la globalización: el ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus y Santillana.
- Martínez R., S. (2006). *La profesionalización de los académicos en la educación superior y su participación en la gestión de las instituciones y el sistema de este servicio público*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Merino, R. y De la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ministerio de Educación Nacional (1978, 8 de agosto). Decreto 1419. En *Diario Oficial* N.º 35070.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080, Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria (22 enero 1980).
- Mollis, M. (1997). The paradox of the autonomy of argentine universities: from liberalism to regulation. En C. A Torres y A. Puiggros (eds.), *Latin American Education. Comparative perspectives*. Colorado: Westview Press.
- Oppenheimer, A. (2008, septiembre). Educar, educar y educar. *Revista Cambio*, 794, 18-24.
- Orozco S., L. E. (2001). *La educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Alfaomega.
- Orozco S., L. E. (2003). *La calidad de las universidades. Más allá de toda ambigüedad*. Bogotá: CNA.
- Orozco S., L. E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1).
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Ediciones Revista de Occidente.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Osorio-Madrid, R. (2011). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(6). Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/100/html_12
- Pacheco M., T. (2005). *Universidad, sociedad y modernidad en el contexto de las ciencias sociales*. México: Fontamara.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Bogotá: Norma.
- Parra S., R. (1982). *La educación superior en Colombia*. Caracas: Cresalc.
- Parra S., R. (1985). *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parra S., R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parra S., R. (1988). *La pedagogía de la desesperanza*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parra S., R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo y FES.

- Parra S., R. (1993). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Parra S., R. (1996). La universidad. En *Escuela y modernidad en Colombia* (t. IV). Bogotá: Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP y Tercer Mundo.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá: Siglo XXI y Cerec.
- Pérez G., A. et al. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pizano, D. (2002). *Globalización: desafíos y oportunidades*. Bogotá: Alfaomega.
- Popper, K. (1994). *En la búsqueda de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C. y Vélez, E. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva en Colombia? *Revista Colombiana de Educación*, 32, 93-110.
- Ramírez T., W. (1997). *Urabá: los inciertos confines de una crisis*. Bogotá: Planeta.
- Rodríguez G., R. (1999, septiembre-diciembre). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a04.htm>
- Rojas, H. y Camacho, Á. (1973). *Frente Nacional: ideología y realidad*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Romero, A. (2001, enero-abril). Universidad y globalización. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 7, 141-151.
- Sandoval P., D. (1985, enero). El manejo electoral de la política económica durante el Frente Nacional. En *Documento CEDE*, 19, 4-5.
- Santos, B. de S. (1999, abril-junio). La caída del Angelus novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones. *Revista Mexicana de Sociología*, 61(2), 35-58.
- Santos, B. de S. (2003). *La caída del Angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.
- Sassen, S. (1998, marzo). Ciudades en la economía global: enfoques teóricos y metodológicos. *Revista Eure*, 24(71), 5-25.
- Sassen, S. (2003, diciembre). Localizando ciudades en circuitos globales. *Revista Eure*, 29(88), 5-27.
- Sassen, S. (2010). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Serrano, R. (2007). La democracia en las cooperativas. *Revista Cooperativismo & Desarrollo*, 91, 64-79.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar de la globalización*. Bogotá: Taurus y Santillana.
- Sutz, J. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 145-170.
- Thurow, L. C. (1996). *El futuro del capitalismo: cómo la economía de hoy determina el mundo del mañana*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

- Tünnermann B., C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y a su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Unesco (1998, 9 de octubre). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París: Unesco.
- Unesco (2009, 5-8 de julio). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia (1971). Conclusiones de Santandercito (corregimiento del municipio de San Antonio del Tequendama en el departamento de Cundinamarca). Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2005, julio). Balance social 2003-2004. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2009). Guía institucional. Recuperado de <http://wb.ucc.edu.co/institucional1/files/2009/05/guia-institucional-i.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia (2012). Misión. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/mision-vision.aspx>
- Uribe G., C. (1978). *El cooperativismo ayer y hoy*. Armenia, Quindío: Banco de la República y Quingráficas (Serie Breviarios Colombianos, 6).
- Uribe G., C. (2005, julio). El discurrir histórico de la Universidad Cooperativa de Colombia. En *Balance Social 2003-2004* (pp. 12-19). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Uricoechea, F. (1999). La profesionalización académica en Colombia: historia, estructura y procesos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vargas T., M. C. (2005). Globalización, desarrollo regional y atomización del Estado nación (Tesis de maestría, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia).
- Vattimo, G. et al. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Vessuri, H. (1998). Universidad e investigación científica después de las reformas. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 77-99.
- Vizcaíno, M. (2005). Selección/exclusión: dilema de las universidades en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 23, segundo semestre, 47-63.
- Vizcaíno, M. (2006a). *Universidad y medios masivos: del Estado de bienestar al mercado*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2006b). La educación superior en América Latina: ¿democracia o plutocracia? En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos* (pp. 253-282). Buenos Aires: Clacso.

- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2006). *Universidad, exclusión y desigualdad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2007a). La Universidad Cooperativa de Colombia que conocí. En *La universidad de cara a la sociedad* (pp. 21-28). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2007b). La Universidad Cooperativa de Colombia: pensar la globalidad desde y hacia la región. En *La universidad de cara a la sociedad* (pp. 43-62). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2007). Hacer universidad hoy: compromisos frente a la exclusión y la desigualdad. *Pedagogía y Saberes*, 26, primer semestre, 19-30.
- Vizcaíno, M. (2010, enero-junio). Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente? *Cooperativismo y Desarrollo*, 96, 153-170.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido: una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas mundo*. Madrid: Akal.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2003). Un mundo diferente. *Revista Colombiana de Sociología*, 21, 25-59.
- Zabludovsky K., G. (2007). *Sociología y cambio conceptual*. México: Siglo XXI y Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

3

Factores exógenos a la Universidad Cooperativa de Colombia

Exogenous Factors to the Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La anterior información muestra varios aspectos:

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

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

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

De los factores exógenos a los endógenos

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

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

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

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

La política en investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En Colombia se creó, entre 1990 y 1991, un sistema nacional de ciencia y tecnología con 11 programas nacionales de ciencia y tecnología: ciencias básicas, ciencias humanas y sociales, ciencias de la salud, ciencias agropecuarias, biotecnología, electrónica, telecomunicaciones e informática, estudios científicos de la educación, ciencias del medio ambiente y del hábitat, desarrollo tecnológico industrial, energía y minería, y ciencias del mar (Villaveces, 2006). Las comisiones de Ciencia y Tecnología⁴ y el grupo de los “sabios” acercaron el ideal y allanaron el camino hacia la institucionalización de la investigación (Colciencias y Departamento Nacional de Planeación [DNP], 1991; DNP, 1994; Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996)⁵.

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

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

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

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

Desarrollos de la investigación en el medio universitario

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

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

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

El papel polivalente de enseñar e investigar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Usos sociales de los conocimientos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El escenario de la globalización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modernidad y modernización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una modernidad líquida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

- Vizcaíno, M. (2005-2006, diciembre-mayo). Repensar la universidad frente a la exclusión y la desigualdad. *Pensando Psicología*, 2(2), 75-88.
- Vizcaíno, M. (2006). La educación superior en América Latina: ¿democracia o plutocracia? En F. López S., *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos* (pp. 253-282). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vizcaíno, M. (2007). *La universidad de cara a la sociedad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2006). *Universidad, exclusión y desigualdad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2007). Hacer universidad hoy: compromisos frente a la exclusión y la desigualdad. *Pedagogía y Saberes*, 26, primer semestre, 19-30.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad* (vol. II). México: Fondo de Cultura Económica.

4

Las trayectorias de investigación seguidas por la Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012): los factores endógenos

Research Paths Followed by the Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012): Endogenous Factors

Resumen

La Universidad Cooperativa de Colombia, como las demás de su género, incorporó la investigación en décadas recientes. No fue un acto espontáneo ni de corta duración; al contrario, supuso el desarrollo de procesos internos que le implicaron una maduración institucional por cuanto debió desarrollar decisiones de política, convertirlas en planes de acción, ejecución de actividades según lineamientos organizacionales, asignación de recursos, ejercicios del control y seguimiento, exposición de evidencias y evaluación de su trayectoria para valorar el curso de las opciones. La creación de un ambiente favorable para las nuevas actividades se irrigó a todos los participantes en la organización, quienes demostraron su compromiso en la gestión mediante la conformación de grupos de investigadores en todos los programas académicos. Los argumentos y los procesos de estos cambios se reconstruyen en el tiempo a lo largo de este capítulo con el respaldo en fuentes directas.

Palabras clave: factores exógenos, factores endógenos, cambios en la organización, universidad e impactos de la globalización.

Abstract

The Universidad Cooperativa de Colombia, like others of its kind, has incorporated research in recent decades. It was not a spontaneous or short duration act; on the contrary, it marked the development of internal processes involving institutional growth since it had to make policy decisions and turn them into action plans, performance of activities according to organizational guidelines, allocation of resources, control and monitoring exercises, submission of evidence, and evaluation of its track record, to assess the course of options. The creation of a favorable environment for new activities was irrigated to all participants in the organization, who showed their commitment to this process by forming groups of researchers in all academic programs. The arguments and processes of these changes are reconstructed over time throughout this chapter, supported by direct sources.

Keywords: Exogenous factors, endogenous factors, changes in the organization, university and impacts of globalization.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. E. (2015). Las trayectorias de investigación seguidas por la Universidad Cooperativa de Colombia (1990-2012): los factores endógenos. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional* (pp. 117-227). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>



*La investigación científica consiste en
ver lo que todo el mundo ha visto,
pero pensando en lo que nadie ha pensado.*
(Szent-Györgyi, 2009).

*La pregunta es ¿por qué son difíciles ciertos cambios en las universidades
latinoamericanas que parecen sin embargo esenciales?*
(Medina, 1967, p. 143)

Asumir un papel nuevo en la universidad: la investigación

La investigación que hoy puede mostrar la Universidad Cooperativa de Colombia no ha aparecido espontánea ni repentinamente. Muy al contrario, se requirieron procesos de maduración extendidos en el tiempo con participación de personas ubicadas en las áreas de la administración y de la docencia, demostraciones en el horizonte de su posibilidad, tomar como referencia grupos de investigadores ubicados en universidades nacionales o extranjeras, confianza de directivos para reconocer la plausibilidad de la actividad de investigación como legítima dentro de la Universidad y capacidad de decisión en sus directivos, al mismo tiempo que asimilación de un nuevo papel por parte de los docentes. A estos elementos los denominamos *factores endógenos* que complementan y acogen los factores exógenos para que unos y otros se encargaran de reforzar la institucionalización de la investigación en la Universidad hasta el presente.

Los factores endógenos aparecen y cumplen su función en etapas sucesivas. La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia, como en las universidades colombianas y las que funcionan en Latinoamérica, en términos generales, ha llegado a constituirse en una de sus funciones sustantivas. Las universidades de la región latinoamericana no surgieron con la misión de hacer investigación. Su tradición europea, y específicamente española o portuguesa, conectada a su vez con la trayectoria francesa, les indicaba que debían dedicarse a la enseñanza de manera prioritaria y focalizada. Por tanto, incorporar la investigación a la definición de su ser social es un hecho relevante pero de reciente data. Si se hiciera un repaso por Latinoamérica, podríamos verificar empíricamente esta afirmación. Esto quiere decir que la tradición universitaria alemana de la investigación, con

la orientación humboldtiana, impactó muy superficialmente las instituciones latinoamericanas de educación superior para colocarlas en un primer nivel de reconocimiento internacional (Vizcaíno, 2009).

La Universidad Cooperativa de Colombia ha seguido una trayectoria similar a las demás universidades con diferencia de ritmo, velocidad, orientación y visibilidad. La investigación tiene un proceso, a veces largo, de reconocimiento hasta su legitimación. Una vez legitimada y reconocida con su espacio propio, ha sido asociada con el concepto de *calidad* inicialmente referido a los programas académicos y a los logros de los estudiantes. Gradualmente, el criterio de calidad está siendo vinculado a todos los componentes y sectores de la Universidad, entre ellos la investigación, al lado de las dotaciones, la ciencia y la tecnología, el bienestar, los espacios físicos, la administración y la financiación; es decir, la Universidad en su conjunto, la institución como unidad. Ha llegado a ser tan importante la investigación que José Joaquín Brunner afirma que “la calidad se halla en el centro del debate universitario en la región, a fin del siglo xx” (Brunner, 1996, pp. 106-170) pero, sobre todo, en los inicios del siglo xxi.

Ahora bien, la calidad de la investigación presenta diferentes miradas, entre ellas la de productividad por sus resultados tangibles, la calidad como proceso o la calidad como un parámetro de costo-beneficio. En nuestro caso, y para los efectos de esta investigación, la calidad es analizada como

[...] un grado de desarrollo del proceso que la produce. Sentada esta posición, es pertinente pensar, en consecuencia, que hay estadios inferiores que no la producen puesto que no llenan los requisitos de necesidad y suficiencia exigidos para que se dé el “salto” al “estado de calidad”. Es decir, podrían identificarse niveles y grados de avance dentro de un proceso hasta llegar al “nivel de calidad” (Albornoz, 1996, p. 7).

El trabajo de Facundo y Rojas (1990) ha sido la base para esta consideración. Valga aclarar que en esta investigación nos dirigimos hacia la calidad a través de productos y manejando más bien la porción del cuerpo docente que se dedica a la investigación, aunque entendemos también, tal como señalan Facundo y Rojas, que podemos hablar de calidad como un proceso hacia un objetivo que es consolidar la organización de acuerdo con los requerimientos del entorno. Pero también es pertinente reconocer que algunas universidades, en especial aquellas que son catalogadas como de absorción de demanda o universidades de masa (Parra, 1988),

se orientan principalmente por parámetros de costo-beneficio (Albornoz, 1996) y que están dedicadas a la profesionalización casi de manera exclusiva.

Los caminos seguidos por la Universidad Cooperativa de Colombia

Con los términos aclarados, pasamos a la Universidad Cooperativa de Colombia. La información empírica en la cual se apoyan los argumentos que vienen a continuación proviene de documentos oficiales, de trabajos escritos por los docentes, de proyectos desarrollados y de decisiones institucionales. Basados en todos ellos, podemos afirmar que la investigación ha pasado por tres grandes etapas desde la carencia de investigación hasta el camino hacia la calidad, en los términos explicados antes. Esta tesis se desarrolla en tres etapas: la primera de una mirada desentendida de la investigación como su problema, la segunda de interés parcial con el tema y la tercera de compromiso con la investigación (Vizcaíno, 2009). Ninguna de las etapas en mención, salvo la tercera, ha sido fruto de una planeación y dirección intencional; al contrario, han surgido de la misma actividad universitaria como una forma de asimilación de prácticas del entorno, particularmente de organismos externos y de otras universidades que marcaron el camino, tal como se explicó en el capítulo anterior. Por otro lado, la normativa del Estado también abrió espacios para la investigación, lo cual implicó acomodarse a las nuevas exigencias. Este camino ha sido el de la mayoría de las universidades pero, en todo caso y en la actualidad, no todas ellas han asimilado esas presiones externas y no han generado aún cambios internos. Ellas se mantienen con la visión anterior de consolidarse como instituciones que realizan de manera prioritaria procesos de profesionalización.

Primera etapa: la Universidad se desentiende de la investigación

En los años anteriores a 1990, año que se ha ubicado como la línea de base de este estudio, la Universidad 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. Estos rasgos se constataban de esta manera por cuanto la institución tenía una visión de universidad estrictamente ligada a la función de profesionalizar a sus estudiantes. Las decisiones institucionales

eran argumentadas sobre la base de la tradición que la historia justificaba ampliamente. Este foco de atención no solo concentraba los esfuerzos, sino que también reducía los espacios a cualquier otra actividad por no pertenecer a lo que se definía como su papel prioritario. La Universidad reconocía y hacía suyos resultados del entorno que incorporaba a su dinámica interna y que consideraba deseable que se avanzara en ese entorno, pero ofrecía resistencias en su interior. Era una paradoja que se resolvía con facilidad por cuanto la posición institucional marcaba un límite entre universidades que hacían investigación y universidades orientadas hacia la profesionalización. La Universidad se colocaba entre estas instituciones sin asomarse aún a aquellas que habían hecho compatibles la investigación y la docencia. Cuando se tramitaba la Ley 30, en 1992, se respiraba ese ambiente de establecimiento de dos grandes categorías de instituciones de educación superior e incluso de universidades alineadas sobre la base de ese criterio. La Ley 30 marcó esa separación referida a la acreditación voluntaria: mientras unas universidades optaban por la acreditación de calidad y desde luego con la investigación como un componente necesario, las demás continuarían en su compromiso de formación profesional sin el requerimiento obligatorio de la investigación.

Solamente algunos docentes, por intereses académicos personales, vieron esa posibilidad estimulados por su vinculación o acercamiento a aquellas universidades y centros de investigación que habían asimilado 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 porque la consideraban parte integral de su construcción utópica. Quienes abrieron el camino y se hicieron baquianos en las primeras travesías señalaron algunas pautas a sus sucesores. Pongo cinco de ellas en primer plano:

- 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 en 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 Universidad Javeriana en 1983, en el cual expresaron la experiencia vivida en la Facultad de Ciencias Económicas desde 1977. En esta década ya había penetrado en universidades de primer nivel, e incluso se había consolidado, la idea de que la investigación era una tarea necesaria, importante y urgente. Ni los docentes ni la Universidad eran los únicos 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 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) del momento 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” 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 cuales estaban vinculados. En capítulos anteriores se ha mostrado que la Universidad Indesco⁸ no se comprometía con la investigación, por cuanto su objetivo principal era preparar profesionales para que rápidamente salieran a los mercados de trabajo.

Para destacar una particularidad de la historia de la Universidad Indesco, se puede afirmar que en la primera década de su funcionamiento, casi de manera exclusiva, sus programas eran nocturnos con el argumento de que atendían a una población de trabajadores que se ocupaban durante el día de atender sus compromisos laborales para devengar salarios que les permitieran atender sus hogares y financiarse los costos de su propia educación. De tal consideración surgió, años

⁸ Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo.

más tarde, la ratificación de esta constante en los estudiantes de la Universidad cuando se planteó que “esta es una universidad de trabajadores que estudian más que de estudiantes que trabajan”. Los mismos estudiantes reclamaban eficiencia en los procesos para cumplir con sus metas.

Como una consecuencia de lo anterior, la investigación apenas mostraba algunas manifestaciones tímidas y en estado larvario. No se tenía un horizonte en el cual la investigación fuera colocada como un derrotero claro para los directivos ni para los docentes. Se llamaba investigación a los trabajos de los estudiantes con pretensiones de graduación en los programas académicos ofrecidos. Esporádicamente, algún docente publicaba un artículo en alguna revista, pero sabía bien que ese esfuerzo correspondía a su iniciativa personal y que no tenía conexión con un propósito institucional. Otro docente participaba en alguna investigación, nuevamente por iniciativa propia y por intereses académicos personales, e involucraba a algunos estudiantes para que colaboraran con el recaudo de la información y ese esfuerzo era compensado con una calificación. En otro momento, el docente se comprometía con una investigación, también por iniciativa propia, y hacía coincidir la investigación con un curso formal que la universidad le asignaba para que él asumiera como cátedra ligada al plan de estudios vigente. Sus estudiantes de curso quedaban, *ipso facto*, adscritos al proyecto y se beneficiaban de él en la medida en que pasaba por las fases del cronograma y llegaba a los resultados finales que el docente debía entregar a la entidad financiadora no con el carácter de docente, sino como un investigador cuya adscripción no era exigida ni reconocida. Sin embargo, estos chispazos de luz en la oscuridad de la noche de la investigación dejaban ver su importancia y su utilidad como algo plausible, pero con lo cual la Universidad no tenía compromiso institucional alguno. La Universidad se mantenía firmemente atada a su primera vocación, tal como ocurría en otros contextos, que consistía en demostrar su fortaleza en la actividad de docencia.

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*, en el ámbito nacional, desde 1975, *Sociología Hoy*⁹, publicación del programa de Sociología

⁹ La revista *Sociología Hoy*, publicación de la carrera de Sociología de la sede Bogotá, publicó el primer número en septiembre de 1980.

de Bogotá, *Cuadernos de Investigación*¹⁰, revista creada por las seccionales de Bucaramanga y Barrancabermeja, además de artículos puestos en revistas externas. Aparecieron los primeros libros como una demostración de las posibilidades que tendría una “política de publicaciones” a condición de que ella fuera consolidada mediante la institucionalización¹¹. Ya se habían dado los primeros pasos en el largo camino de incorporar la investigación a la Universidad, pero eran pasos tímidos y esporádicos, sin continuidad ni derrotero claro todavía.

Entre 1980 y 1993 se desarrollaron dos tipos de acciones complementarias que, en todo caso, iban a marcar el camino sin obedecer a una planeación racionalmente orientada por parte de los docentes ni por la institución misma. Más fue un proceso social, inicialmente marginal y que, por tanto, no produjo un impacto fuerte en la organización ni en sus docentes y estudiantes; solo fue un intento indeciso y vacilante con repercusiones individuales y localizadas en los programas en los cuales se encontraban los docentes que las produjeron. Una de estas acciones corrieron por cuenta de docentes de la sede de Bogotá que se atrevieron a escribir y publicar. Los nombres de Jesús Antonio Bejarano, Ricardo Sánchez y Milcíades Vizcaíno son ejemplos de esta búsqueda. Los resultados de estos trabajos fueron publicados fuera de la Universidad, sobre la economía exportadora y sobre el desarrollo agropecuario, el primero (1975, 1990), y sobre las organizaciones sindicales (1982) y las izquierdas en Colombia (1996), el segundo. Los únicos productos que quedaron en la Universidad Cooperativa Indesco fueron los de Milcíades Vizcaíno con dos libros, uno *Ensayos de sociología de la educación* (1992a), publicado por la Universidad, y otro sobre la televisión en Colombia, *Los falsos dilemas de nuestra televisión* (1992b), publicado por la Editorial Cerec. La razón de unos y otros productos, fuera y dentro de la Universidad, es sencilla de explicar: los primeros tenían compromisos con la Universidad Nacional mientras que el segundo estaba vinculado como docente solamente con la Universidad Indesco.

La segunda acción consiste en la presentación de propuestas para organizar la actividad de investigación en la Universidad, a fin de otorgar una legitimidad a esta actividad mediante actos administrativos. En esta iniciativa estaban empeñados los sociólogos Jaime Amaya M. y Milcíades Vizcaíno, quienes elaboraron

¹⁰ *Cuadernos de Investigación* fue una revista creada por el Centro de Investigación de las seccionales de Bucaramanga y Barrancabermeja, en 1984.

¹¹ El primer libro publicado por la Universidad, en la sede de Bogotá, fue *Ensayos de sociología de la educación*, de Milcíades Vizcaíno, en diciembre de 1992.

propuestas sin que la dirección de la Universidad legitimara estas recomendaciones y menos sus consecuencias para la organización. Solo más adelante, la vinculación de Colombia Pérez M. abrió el camino para llegar a los directivos y despejar una pequeña trocha que luego se convirtió en camino y, más adelante, en una senda de amplia circulación, tal como se verá diez años después con la aceptación, por parte del Consejo Superior, de una iniciativa de aprobar un estatuto de investigación para su funcionamiento en la Universidad. Pero es pertinente ir a los hechos y ver en ellos los avances del paso a paso en la dirección buscada.

De 1975 a 1985, la mayoría de los docentes de la institución provenían de la Universidad Nacional, entre ellos, por ejemplo, Jaime Eduardo Jaramillo, Alberto Henao, Eduardo Pizarro, Armando Borrero, Jesús Antonio Bejarano, Alfredo Molano, Luis Guillermo Vasco, Fernando Urrea, Ricardo Sánchez, Mauricio Abella, Galo Adán Clavijo, entre otros. Con la intervención del Icfes, en 1974-1975, como se mencionó en un capítulo anterior, y cuando se tomó la decisión de que el Indesco se convirtiera realmente en universidad, los nuevos directivos se comprometieron con hacer investigación. Sin embargo, la precariedad financiera derivada de la crisis, especialmente con el retiro de la Fundación Konrad Adenauer, condujo a que la Universidad no estuviera en capacidad de cumplir la promesa. Ni en las administraciones de Mario Arango Jaramillo, ni de Rafael Mojica García, ni de Jaime Pinzón López, ni de Tomás Concha S., ni en la primera década de la administración de César Pérez G., la investigación fue una actividad fundamental para la Universidad. La promesa se cumplió muy parcialmente en la década de 1990 y se consolidó solamente con el cambio de siglo, tal como se explicará más adelante.

Se plantearon propuestas de investigación, sin ser el interés institucional. No obstante, se desarrolló una *evaluación de la metodología del sistema de módulos*, en 1994, impulsada por el vicerrector académico de la época, Fredy Osorio Donoso. El diseño y la ejecución de la propuesta estuvieron a cargo del sociólogo Milcíades Vizcaíno, quien contó con el apoyo académico de los profesores Hugo Armando Rojas T. y Jaime Amaya M. (Vizcaíno, 2003). La investigación, en la seccional de Bogotá, fue más un discurso ritualista que resaltaba su importancia, pero era difícil lograr un desarrollo real.

Propuestas sin realización

Algunas acciones se convirtieron en rutinas, pero sin pasar a ser legitimadas e instaurar la institucionalización esperada para la investigación. Un ejemplo de ello fue una propuesta, presentada en 1993, que buscaba la creación de un centro de investigaciones nacional (Amaya y Vizcaíno, 1993). La exposición de justificación apelaba a la Ley 30 de 1992 como la norma rectora de la educación superior. Asimismo, conectaba la tradición de la Universidad de actuar como una institución de educación superior de economía solidaria, reconocida por el Estado como institución auxiliar del cooperativismo por Resolución 501 de 1974, emanada de la Superintendencia Nacional de Cooperativas; como Centro de Investigaciones Cooperativo-educacionales por Resolución 2124 de 1972 del Ministerio de Educación Nacional, y como Universidad Cooperativa de Colombia por Resolución 24195 de 1983 del Ministerio de Educación Nacional.

Si estos argumentos no eran convincentes, se les complementó con una referencia directa a la Constitución Política de Colombia, fundamentalmente en tres aspectos:

- La garantía de autonomía universitaria y el fortalecimiento de la investigación científica en las universidades oficiales y privadas por parte del Estado y el ofrecimiento de las condiciones especiales para su desarrollo (art. 69).
- La decisión de que el Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación (art. 70) y que el Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan esas actividades (art. 71).
- La obligación del Estado de proteger y promover las formas asociativas y solidarias de propiedad (art. 58).

Si las características mencionadas eran aplicables a la Universidad Cooperativa de Colombia, se debería esperar que la investigación formara parte de su quehacer institucional. Por ello, se proponía que la universidad debía establecer la estructura, las funciones y las estrategias necesarias para hacer viable el cumplimiento de las determinaciones constitucionales en cuanto a la investigación y la promoción de las formas asociativas y solidarias. Asimismo, se esperaba que, por su carácter de universidad, la institución promoviera la producción, la circulación y el acceso al conocimiento científico y tecnológico en los diferentes campos del saber, de acuerdo

con su misión, y que ella decidiera asegurar la acreditación como institución de educación superior de economía solidaria.

El articulado de la propuesta de acuerdo del Consejo Superior de la Universidad proponía las siguientes decisiones:

- Crear el centro de investigaciones, en el ámbito nacional, como un organismo especializado de la Universidad, bajo la directa dependencia de la Rectoría.
- Asignar funciones básicas al centro de investigaciones del nivel nacional, así:
 - Proponer la política, los criterios y las estrategias de investigación que deba desarrollar la Universidad en el ámbito de su competencia.
 - Diseñar, presentar y poner en ejecución los planes y proyectos de investigación de acuerdo con la misión, los objetivos y las estrategias de la Universidad.
 - Establecer mecanismos de coordinación con entidades, organizaciones y asociaciones externas, tanto del país como del exterior, con el fin de propiciar condiciones favorables para la producción y divulgación del conocimiento generado por las investigaciones que se realicen.
 - Fomentar y estimular en las seccionales de la Universidad la presentación y ejecución de proyectos de investigación.
 - Coordinar la publicación y difusión de los resultados de las investigaciones.
 - Proponer y desarrollar una política de consolidación de centros de documentación sobre la economía solidaria en cada una de las seccionales de la Universidad y el intercambio entre ellas para establecer redes de información dentro de la Universidad y con otras instituciones.
 - Estimular el desarrollo de la economía solidaria y presentar propuestas para ser puestas en ejecución en los programas curriculares ofrecidos por la Universidad y con otras instituciones.
 - Diseñar, promover y evaluar documentos escritos, computarizados, en audio o en video, sobre la economía solidaria para que puedan ser incorporados a proyectos que promuevan su fomento.
 - Presentar y ejecutar propuestas de acuerdos o convenios de cooperación interinstitucional con entidades oficiales o no oficiales, de origen nacional o extranjero, para desarrollar actividades de investigación y de fomento de la economía solidaria.
 - Mantener informada a la Rectoría Nacional sobre el desarrollo de las actividades propias de su competencia para establecer las relaciones interinstitucionales necesarias y tomar las decisiones pertinentes.

A continuación, la propuesta sugería la asignación de personal para la dependencia que se creaba con las funciones correspondientes. Enseguida, se proponía crear, en cada una de las seccionales, un centro de investigaciones que cumpliera funciones similares a las establecidas en el ámbito nacional pero en la sede, como las siguientes:

- Coordinar con el centro de investigaciones del nivel nacional el desarrollo de la política que sobre investigación establezcan el Consejo Superior, la Rectoría Nacional y el Consejo Directivo de la Universidad.
- Diseñar y ejecutar proyectos de investigación que atiendan a las necesidades de desarrollo de la Universidad y que proporcionen la información útil y necesaria para la toma de decisiones.
- Diseñar y ejecutar proyectos de investigación que respondan a los requerimientos de la región y de las instituciones del área de influencia de la seccional de la Universidad.
- Conformar equipos de investigación y establecer estímulos para que profesionales con conocimiento y experiencia tengan espacios físicos, sociales y culturales para desarrollar labores de investigación.
- Promover la publicación y difusión de los logros investigativos en la respectiva seccional y de las demás que funcionan en el país.
- Proponer formas de intercambio y cooperación de recursos, iniciativas y estrategias que faciliten el desarrollo de proyectos de investigación que contribuyan al cumplimiento de la misión de la Universidad.
- Consolidar la información necesaria para el desarrollo de las investigaciones, ya sea documental, bibliográfica, en bases de datos o en cualquier otro sistema que facilite el proceso de desarrollo de la actividad investigativa.
- Procurar asistencia técnica a las entidades, organizaciones y asociaciones de economía solidaria para estimular su expansión y fortalecimiento.
- Desarrollar propuestas para introducir la filosofía, las formas y las estrategias de la economía solidaria dentro de los programas curriculares que ofrece la Universidad.
- Promover el intercambio de experiencias entre seccionales y con otras organizaciones de economía solidaria, a través de la puesta en ejecución de seminarios, foros y encuentros con entidades del sector, ya sean ellas nacionales o extranjeras.
- Proponer y ejecutar iniciativas de capacitación de los docentes en la respectiva seccional sobre aspectos de investigación y de la economía solidaria para

establecer los fundamentos y las líneas de acción derivadas de las funciones anteriores.

- Rendir semestralmente los informes pertinentes a la dirección de la seccional y a la dirección del centro de investigaciones del nivel nacional sobre las actividades desarrolladas.

La propuesta consideraba, igualmente, la creación de un rubro dentro del presupuesto de la Universidad que estuviera destinado a sufragar los costos de los proyectos de investigación. Finalmente, autorizaba a los directores de las seccionales para que hicieran los traslados presupuestales necesarios para dar cumplimiento a las funciones establecidas en la propuesta.

A renglón seguido, se creaba la categoría de *investigador* dentro de la planta de personal del nivel nacional y de las seccionales para cumplir con las funciones establecidas.

Luego, la propuesta autorizaba al director del centro de investigaciones para que seleccionara y presentara a la Rectoría Nacional los candidatos para el ejercicio de los cargos creados en la dependencia del nivel nacional y a los directores de las seccionales de la universidad (Amaya y Vizcaíno, 1993).

Esta propuesta, de 1993, no tuvo ningún trámite más allá de la sede de Bogotá en la cual se originó con la autoría de los profesores Jaime Amaya M. y Milcíades Vizcaíno. La intencionalidad era crear el aparato para dar viabilidad a la investigación, de tal suerte que los esfuerzos esporádicos y aislados tuvieran canalización conforme con las normas del Estado y la esencia de la Universidad que había sido reconocida y legalizada. Sin duda, se darían pasos importantes, como la creación del centro de investigaciones en el ámbito nacional y de centros en las sedes, la asignación de personal con su presupuesto y la creación de la figura de investigador dedicado enteramente a esta función. Solamente diez años más tarde se tomaron las decisiones, como se verá más adelante.

Ante la inviabilidad de la propuesta anterior, se optó por realizar un DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) de la investigación en la sede de Bogotá que sirviera de base para institucionalizar la investigación, al menos, en esta seccional. Con la gestión de Colombia Pérez, en calidad de asistente de la Rectoría, y con la iniciativa de los profesores Jaime Amaya M., Milcíades Vizcaíno y Hugo Armando Rojas T., se adelantó, en 1994, este trabajo que llevaría al establecimiento de un plan estratégico del centro de investigaciones. El documento incluía

una introducción, la misión y la visión con fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y el diseño de un plan.

La propuesta fue presentada al rector nacional, ingeniero Juan Carlos Pérez S., al director de la sede de Bogotá, Orlando Martínez, al director de Planeación, ingeniero Galo Adán Clavijo, y al director académico, Freddy Osorio. La iniciativa era bastante detallada en los aspectos de diagnóstico y de propuesta, tal como se enuncia a continuación.

La introducción hacía referencia a los siguientes aspectos:

- Las instituciones de educación superior tienen actualmente varios retos para adecuarse a las nuevas condiciones que rigen el mundo: retos para la profesión académica que exige calidad en términos de renovación y actualización de conocimientos, articulados con una nueva ética cívica y de servicio a la sociedad a través de las funciones de investigación y de docencia; retos a la formación de profesionales acordes con un paradigma técnico-económico de “cambio constante”, que demanda profesionales prestos a la asimilación del cambio, la innovación, la actualización, el aprendizaje permanente, la autonomía y el trabajo solidario; retos a la relación universidad-sociedad con nuevas formas de negociación y participación en las profundas transformaciones de la comunidad sin perder la independencia institucional. Como consecuencia de todo lo anterior, se derivan retos para la misión de la Universidad, los cuales implican una adecuación y previsión hacia nuevos horizontes científico-tecnológicos, nuevas formas de comunicación y de relación con la comunidad científica y los sectores productivos a nivel nacional e internacional con un compromiso con la justicia y el progreso social.
- En este panorama, la investigación como función inherente de la Universidad cobra una singular importancia, tanto en el sentido técnico positivo como en trabajo metódico intelectual, que va a favorecer la confluencia de las funciones de docencia y extensión para la modernización de las instituciones.
- La generación de una cultura en torno a la investigación posibilita que tanto los docentes como los alumnos y directivos creen nuevas formas de trabajo y de comunicación para el estudio, el ejercicio y la ampliación de los conocimientos y el dominio de los diferentes métodos tanto a nivel disciplinar como profesional. De esta manera, los logros se revertirán a una sociedad con fronteras cada vez más amplias pero con la exigencia de una mayor pertinencia y relevancia para lo local.
- Sin embargo, para que esto sea posible se requiere de la institucionalización de la acción investigativa proporcionando, además de una fundamentación teórica,

una infraestructura técnica, administrativa y financiera que la sustente. En este sentido, la acción coordinada de los diferentes estamentos que integran la universidad mediante la planeación estratégica es condición fundamental para el logro de los objetivos propuestos. El documento que se presenta corresponde al seguimiento y a la síntesis de algunas fases del proceso de Planeación Estratégica que viene adelantando la Universidad Cooperativa de Colombia, con la dirección de la Oficina de Planeación Nacional y la participación de los diferentes estamentos que integran la institución.

- La Universidad Cooperativa es una institución de educación superior conformada por cinco seccionales ubicadas en las ciudades de Santafé de Bogotá, Medellín, Santa Marta, Bucaramanga y Barrancabermeja, y en tres unidades descentralizadas ubicadas en las ciudades de Neiva, Pasto y Espinal. En la actualidad, cuenta con 16.000 estudiantes, distribuidos en 15 programas de pregrado y 5 de posgrado.
- El carácter nacional de la institución le imprime unas condiciones y necesidades particulares de planeación, puesto que dadas las tendencias actuales de descentralización debe dar cuenta de las realidades regionales individuales y a su vez procurar la integración de ellas en un plan único que responda al proyecto de desarrollo nacional. De un modelo centralizado y cerrado de planeación trasciende a uno abierto, descentralizado, participativo y flexible que da cuenta tanto de las particularidades internas como de las características del medio externo en el cual se desarrolla.
- El proceso de Planeación Estratégica comenzó con el Seminario-Taller interno “Hacia una Planeación Estratégica Universitaria”, que se realizó en Rionegro — Antioquia— entre los días 26 y 27 de abril del año 1994. Al seminario asistieron el rector, dos asesores externos, los directivos nacionales, los directivos seccionales, representantes de los funcionarios administrativos, y docentes de las seccionales y las unidades descentralizadas.
- A partir de este seminario, cada seccional y, dentro de ellas, las facultades y las unidades administrativas y académicas vienen adelantando procesos de autorreflexión para proponer finalmente su plan de desarrollo.
- El modelo de planeación seleccionado favorece la participación de todos los estamentos que integran la Universidad y en esa medida requiere de una estructura fluida, ágil y horizontal que facilite la toma de decisiones y la ejecución de acciones para lograr el desarrollo armónico de cada una de las seccionales y su integración en un sistema nacional.
- Se espera que mediante el mejoramiento continuo y la permanente autoevaluación institucional, la Universidad Cooperativa esté al tenor de los tiempos ofreciendo un

ambiente que promueva la creatividad, la innovación, la recuperación de valores, la comunicación; todo lo anterior en procura de la creación de una mejor sociedad.

- Aunque el proceso no ha concluido, se presentan a continuación los avances del grupo que definirá el plan de desarrollo del Centro de Investigaciones y a través de ello de la función de la investigación en la seccional en particular, con aportes al nivel nacional. Antes de finalizar el año se espera integrar los aportes de cada una de las facultades y las unidades administrativas y académicas al Plan de Desarrollo Nacional de la institución (Pérez, Amaya y Vizcaíno, 1994).

Después de esta introducción, se presentan las conclusiones obtenidas siguiendo la metodología propuesta para definir la misión, la visión, los perfiles de capacidad interna y de oportunidades-amenazas del medio, con los correspondientes objetivos, metas y estrategias de realización para el plan de acción para el centro de investigaciones.

Misión

Para redefinir la misión, el documento hace una reflexión en torno a las características del “negocio”, los usuarios, sus necesidades, los servicios que se ofrecen y el perfil de capacidad de la competencia. El negocio consiste en:

- Contribuir al mejoramiento cualitativo del servicio formativo del cual participan los estudiantes y docentes de la Universidad Cooperativa.
- Generar, apropiar y adecuar conocimiento técnico, tecnológico y científico.
- Contribuir con la solución de problemas de la comunidad.
- Realizar proyectos de investigación educativa en el interior de la seccional para facilitar la toma de decisiones.

Los clientes son:

- Algunas entidades del sector solidario (Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas [Dancoop], Caja Popular Cooperativa, etc.).
- Empresas (microempresas).
- Estudiantes.
- Profesores.
- Directivos de la Universidad.

Las necesidades que interesa atender son:

- A partir de la relación conocimiento-universidad, proponer y adecuar las estrategias y prácticas necesarias para promover la investigación y la producción de conocimiento en cada uno de los programas académicos que ofrece la Universidad.
- Coordinar y realizar proyectos de investigación educativa que contribuyan al desarrollo de la institución (estudios de deserción, seguimiento de egresados, etc.).
- Contribuir con la modernización y el mejoramiento continuo de las instituciones y organizaciones (culturales, educativas y comerciales) de los sectores público, privado y de economía solidaria.
- Satisfacer el interés de estudiantes y profesores en la realización de investigaciones, ofreciendo una infraestructura y apoyo adecuado y pertinente.
- Contribuir a la integración de un sistema nacional de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Hacer aportes significativos a partir de procesos de evaluación y mejoramiento continuo para la acreditación institucional.

Los productos o servicios son:

- Estudios de evaluación, diagnóstico e implementación de estrategias para el mejoramiento de la formación “en” y “para” la investigación en la Universidad (capacitación docente, renovación curricular).
- Coordinación, evaluación y asesoría a proyectos de investigación (docente, trabajos de grado, investigadores externos, proyectos interinstitucionales, etc.).
- En coordinación con las facultades, contribuir a la fijación de líneas de investigación.
- Consultorías, diagnósticos, asesorías y asistencia técnica para la organización comunitaria.
- Aportes teóricos a las diferentes disciplinas que se desarrollan en la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Estudios de factibilidad y evaluaciones que contribuyan al desarrollo y la toma de decisiones en la Universidad.
- Gestión de proyectos ante entidades financiadoras.
- Asesoría en la realización de actos científicos.
- Formulación de proyectos de investigación tecnológica y científica de interés nacional.

El mercado potencial está en:

- Los estudiantes de la Universidad que, en su mayoría, son trabajadores, lo cual determina espacios para la investigación y conocimientos empíricos que podrían ser sistematizados.
- Instituciones educativas, culturales, financieras y comerciales de los sectores público, privado y de economía solidaria.
- Docentes
- Directivos de la Universidad.
- Las otras seccionales y las unidades descentralizadas.

La competencia proviene de:

- Los centros de investigación de otras universidades.
- Los institutos de investigación.

Las principales fortalezas de la Universidad son:

Los recursos de que dispone.

- La amplia trayectoria y experiencia investigativa.
- La divulgación de actividades y publicaciones.
- El posicionamiento.

Las debilidades son:

- Falta de continuidad y sistematización de procesos, lo cual ocasiona la dispersión de información y la reduplicación de esfuerzos.

Para definir la misión del Centro de Investigaciones, se tiene en cuenta la misión institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia:

- Las funciones esenciales de la Universidad Cooperativa de Colombia son la investigación científica y productiva, la docencia y la extensión en los campos de la técnica, la tecnología, la cultura, las humanidades, el arte, la filosofía, la economía solidaria, la conservación y protección del medio ambiente.
- La Universidad, con su presencia en diferentes regiones del país, cumple su misión a través del estudio y la promoción de la identidad cultural; la apropiación de la tecnología; la investigación orientada a la solución de problemas regionales y locales; la dinamización de la economía regional; la construcción de una pedagogía para la participación y la paz; la consolidación de la descentralización; el fortalecimiento de la gestión municipal; el incremento

de la competitividad regional; la defensa y rehabilitación de grupos étnicos; la integración, la calidad y la excelencia en los diferentes niveles educativos.

La propuesta de misión para el Centro de Investigaciones es:

- El Centro de Investigaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia es una unidad que está comprometida con el desarrollo académico y científico de la institución; por ende, con el mejoramiento cualitativo del servicio formativo del cual participan los estudiantes y docentes, y con la producción, apropiación y adecuación del conocimiento y el servicio a la comunidad a través de la actividad investigativa.
- Por ello, promueve la institucionalización de la investigación como resultado de un movimiento selectivo, en el cual están implicados múltiples actores de distintas disciplinas que crean nuevas formas administrativas, de solidaridad y de cooperación para emprender las tareas investigativas que requiere la Universidad tanto en lo interno como en proyección a la comunidad.

Visión

La visión define un horizonte en el cual:

- Seremos una universidad donde Docencia, Investigación y Extensión se integren en un solo gran quehacer universitario, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad, las regiones y la Nación;
- Seremos una Universidad donde la innovación, la imaginación y la creatividad tienen un espacio seguro.

Como una precisión en el tiempo se aspira a que, en el 2000, se haya avanzado en la propuesta de manera que:

- El Centro de Investigaciones estará formado por un equipo de investigadores de alto nivel que, aportando permanentemente al desarrollo y avance de las diferentes disciplinas y profesiones que interesan a la Universidad, logren por esta vía hacer parte de la comunidad científica.
- Los integrantes y las actividades del Centro de Investigaciones fundamentarán la creación de programas de posgrado en maestrías, doctorados y posdoctorados.

- Tendremos publicaciones periódicas orientadas a divulgar la labor investigativa del Centro de Investigaciones.
- Las labores del Centro de Investigaciones estarán perfectamente articuladas con los procesos de formación, investigación y extensión de la Universidad, para contribuir a los planes regionales de desarrollo del país.
- Tendremos consolidada una infraestructura moderna y ágil, en los aspectos físicos y administrativos, que constituya un espacio propicio para el funcionamiento y fortalecimiento del Centro de Investigaciones.

Los factores de éxito que se preveían eran muy definidos:

- Integración y organización de un equipo de investigación.
- La Universidad tendrá consolidado un órgano de divulgación con tradición y continuidad, en el que difunda las labores académicas investigativas.
- Tener institucionalizada la presencia de actividades investigativas en cada uno de los programas académicos.
- Tener un buen centro de documentación vinculado con entidades homólogas a través de medios electrónicos.
- Integrar una red nacional de los centros de investigación de todas las seccionales y unidades descentralizadas de la Universidad.
- La creación de un sistema de incentivos que permitan la retención de personal docente-investigador de calidad.
- El establecimiento de un programa de información sobre necesidades de investigación en el medio y fuentes de financiación.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, se proponía la siguiente formulación para la visión del Centro de Investigaciones:

- El Centro de Investigaciones de la Universidad, en su seccional Bogotá, será para el 2000 una unidad académica articulada a la red nacional institucional y a otros centros de producción y divulgación del conocimiento. Contribuirá a la cualificación de las funciones universitarias de formación, producción, adaptación y divulgación de conocimientos, como también a las de proyección a la comunidad.
- El Centro de Investigaciones estará formado por un equipo de investigadores de alto nivel que, aportando permanentemente al desarrollo y avance de las diferentes disciplinas y profesiones que interesan a la Universidad, logren por esta vía hacer parte de la comunidad científica y contribuir al desarrollo social.

- La estructura organizacional será de tipo matricial de forma tal que se promueva la integración de actividades, la gestión administrativa oportuna, la comunicación ágil, la creatividad y la innovación.
- Su funcionamiento se verá respaldado por el aporte institucional y la consecución de financiamientos externos que le permitirá configurarse como un centro de costos altamente eficiente.
- Como apoyo a las actividades investigativas, se contará con una moderna infraestructura tecnológica de comunicaciones que nos permitirá vincularnos oportuna y ampliamente con el medio externo para crear lazos de intercambio y comunicación permanentes.
- Habremos logrado un posicionamiento dentro de la comunidad académica y científica a partir de la actitud de nuestros docentes y estudiantes frente a los nuevos retos de manejo y producción de conocimiento; la calidad de nuestros servicios y productos; la divulgación de nuestras actividades, y la realización y participación en eventos científicos (Pérez, Amaya y Vizcaino, 1994).

EL diseño del Centro de Investigaciones incluía un análisis externo como perfil de oportunidades y amenazas. Las oportunidades fueron:

- Necesidad de renovación tecnológica en sectores productivos y de servicios.
- Incremento en necesidad de conocimientos en los sectores privado y público.
- Avance en comunicaciones nacionales e internacionales.
- Posibilidad de acceso a redes y bancos de datos nacionales e internacionales.
- Sistemas de información sobre el país, la educación, los sectores y las regiones.
- Sistemas de información especializados por áreas de conocimiento.
- Fomento a la economía solidaria.
- Globalización e internacionalización de los conocimientos.
- Crisis de valores en la gente.
- Credibilidad en bondades de la educación universitaria.
- Nuevo orden geopolítico mundial.
- Ley de Ciencia y Tecnología.
- Propuestas de autofinanciación de instituciones educativas.
- Integración andina y latinoamericana.
- Modernización del sector productivo.
- Becas y créditos para estudiar en el exterior.
- Convenios entre el sector productivo y la Universidad.

Por su parte, las amenazas detectadas fueron:

- No reglamentación para las instituciones de economía solidaria.
- Falta de fomento a la calidad en la educación superior por parte del Estado.
- Divorcio con el sector productivo.
- Lentitud en la respuesta al cambio.

Igualmente, se hizo un análisis interno, es decir, un análisis de capacidades con las siguientes fortalezas:

- Pertenecer a una institución de educación superior del sector de la economía solidaria con radio de acción nacional con una infraestructura de planta física y unos balances financieros favorables.
- Aumento de la capacidad directiva institucional.
- Calidad y experiencia de los investigadores adscritos al Centro de Investigación.
- Creación de políticas institucionales para fomentar la investigación en la Universidad como uno de los pilares de desarrollo.
- Conexión con redes de información a través de medios electrónicos.

Las debilidades detectadas fueron:

- Limitación en cantidad de recursos humanos.
- Carencia de una infraestructura administrativa para apoyar las actividades de investigación.
- Falta de divulgación de las actividades que se realizan.
- Falta de continuidad y sistematización de procesos y actividades por falta de planes y programas de investigación institucionales.
- Insuficiencia en los recursos de apoyo a la investigación: biblioteca, hemeroteca.

Frente a estos elementos internos y externos, se plantearon como objetivos:

- Crear una cultura investigativa en los diferentes estamentos que integran la Universidad mediante el establecimiento de políticas y estrategias acordes con la misión y la visión institucionales.
- Establecer mecanismos de coordinación, intercambio y apoyo con entidades nacionales e internacionales para preparar y actualizar recursos humanos, participar en actos científicos y desarrollar proyectos de investigación.

- Contribuir al mejoramiento cualitativo del servicio formativo del cual participan los estudiantes y docentes de la Universidad, a fin de promover la autogestión, la iniciativa, la creatividad, la innovación, la adaptación y la apropiación de ciencia y tecnología.
- Promover una vinculación efectiva entre la Universidad y la sociedad en general y con el sector de la economía solidaria en particular.
- Asegurar la divulgación y circulación de la actividad investigativa de la Universidad.

Para conseguir los objetivos, se plantearon estrategias por niveles. Las estrategias fortalezas oportunidades (FO) fueron:

- Establecer convenios de cooperación e intercambio con otras instituciones culturales académicas y financieras internacionales y nacionales.
- Formular y adelantar proyectos de investigación social que apoyen alternativas de manejo a la crisis de valores y otros problemas sociales.
- Vincularse activamente en proyectos que contribuyan al desarrollo del sector de la economía solidaria.

Las estrategias debilidades oportunidades (DO) fueron:

- Crear plazas e incentivos para atraer y retener investigadores.
- Intercambiar profesores y estudiantes con otras instituciones educativas.
- Desarrollar las políticas institucionales que fomentan la investigación, mediante la creación de una unidad académica con autonomía administrativa.
- Definir y precisar líneas, programas y proyectos de investigación.

Las estrategias debilidades amenazas (DA) fueron:

- Crear un centro de publicaciones.
- Buscar nuevas fuentes de financiación.
- Formular e implementar el Plan de Desarrollo.
- Incentivar mediante concursos la actividad investigativa de profesores y estudiantes.
- Creación de programas de formación de investigadores.

Las estrategias fortalezas amenazas (FA) fueron:

- Adelantar proyectos investigativos que contribuyan a la reglamentación de las instituciones de economía solidaria.

- Promover la realización de actos científicos (seminarios, congresos, simposios, etc.) que permitan una mejor comunicación con el medio.
- Fortalecer alianzas y convenios con instituciones del sector de la economía solidaria en el ámbito nacional e internacional.

Como una consecuencia de las estrategias, se direccionaba la acción en un plan con las siguientes metas, que se describen como acciones concretas por realizar durante 1995, así:

- Para los usuarios internos:
 - Realizar un estudio de evaluación, diagnóstico e implementación de estrategias para la creación de una cultura de la investigación en los programas de estudio.
 - Promover la organización de un seminario por semestre de capacitación y actualización docente en investigación.
 - Realizar un encuentro nacional de los centros de investigación de la Universidad para intercambiar experiencias, proponer proyectos conjuntos, concretar publicaciones y crear un sistema nacional de investigación.
 - Realizar una publicación que sintetice e integre la actividad investigativa de la Universidad.
 - Hacer un diagnóstico sobre las necesidades de investigación institucional para establecer un plan de trabajo dirigido a la realización de proyectos que contribuyan al desarrollo y a la toma de decisiones.
 - Finalizar y divulgar los estudios que actualmente se encuentran en curso sobre el perfil de estudiantes y docentes de la Universidad.
 - Contribuir a la realización de estudios de factibilidad para la implementación de nuevos programas académicos en la seccional o las unidades descentralizadas.
 - Participar activamente en los consejos académicos.
 - Promover, asesorar, gestionar y divulgar los proyectos investigativos de los docentes.
 - Suministrar los servicios de docencia en las asignaturas de investigación con los profesores más calificados.
 - Promover, asesorar, gestionar y divulgar los proyectos de investigación de los estudiantes.
 - Generar procesos de información y reflexión permanente en torno a las nuevas tendencias del conocimiento y la actualización de líneas de investigación.

- Capacitar a docentes, estudiantes y directivos en la utilización de herramientas tecnológicas de difusión de la información, como internet y otras redes de comunicación.
- Para los clientes externos:
 - Planear y realizar por lo menos un acto científico que contribuya al desarrollo de las disciplinas o profesiones, la divulgación de la producción investigativa y el posicionamiento de la Universidad.
 - Establecer un sistema de información sobre las principales áreas de investigación para presentar proyectos interesantes ante las instituciones financiadoras.
 - Definir un plan de acercamiento con las instituciones pertenecientes al sector de la economía solidaria mediante la realización de proyectos conjuntos, la invitación a la participación en seminarios y conferencias dictados por la Universidad y la creación de espacios para la divulgación de sus avances.
 - Crear un sistema de evaluación y control de calidad sobre los productos investigativos que se generan en la Universidad.
 - Fomentar el intercambio de información y de docentes con otras instituciones de educación superior en el ámbito nacional e internacional.
 - Establecer un plan sistemático de acercamiento hacia los gremios y las asociaciones profesionales que promueva la realización de actos, publicaciones y proyectos conjuntos de investigación.
 - Promover el desarrollo de actividades investigativas de proyección comunitaria a través de los consultorios y las prácticas empresariales de los programas académicos.

Para que las anteriores metas se logren, es preciso establecer una jerarquía para su realización, seleccionando las prioritarias o integrándolas. Posteriormente, definir los responsables, las fechas, la asignación presupuestal y de recursos, y los mecanismos de control de gestión. A la fecha de terminación de este informe, aún no se ha avanzado en esta fase del proceso, por lo tanto aún no se entregan resultados (Pérez, Amaya y Vizcaíno, 1994).

Este documento, en su forma original, fue presentado en la Maestría en Dirección Universitaria, de la Universidad de los Andes, para efectos de una evaluación externa a la Universidad Cooperativa. Lo que se buscaba era validar el análisis, el diseño y la propuesta realizados para tener la seguridad de que la iniciativa contaba con respaldo

académico sólido. Efectivamente lo tenía, de acuerdo con los parámetros que para el momento se desarrollaban en la academia, y específicamente en la Universidad de los Andes. Faltaban las decisiones internas a la Universidad. Aquí hubo nuevamente silencios que fueron equivalentes a respuestas negativas que prolongaron los años en los cuales la Universidad llegaría a institucionalizar la investigación y a integrarla como parte de su misión.

Ante una nueva propuesta sin realización, había que continuar el camino. En abril de 1994, el profesor Milcíades Vizcaíno presentaba un informe de lo que a él competía en realizar investigación así fuera sin contar con una decisión institucional. En este caso, como en los anteriores, el programa de Sociología, ahora transmutado a Facultad de Artes y Humanidades¹², se convirtió en una trinchera desde la cual se podían lanzar iniciativas y mostrar, con pequeñas y modestas expresiones, que la investigación era posible e indispensable. El informe hacía referencia a cuatro actividades de investigación:

1. Perfil de formación y perfil de los estudiantes de la Universidad. Este proyecto se inició durante el segundo periodo de 1993, con un grupo de 16 estudiantes egresados y vinculados, quienes se distribuyeron de la siguiente manera para adelantar los trabajos:
 - a. Un grupo de tres egresados asumió la presentación de un marco general de la universidad y en particular de la Universidad Cooperativa de Colombia. Ellos fueron Gloria Garrido, Fernando Gómez y Ernesto Abella. El trabajo previsto está adelantado en 80 %.
 - b. Siete grupos se encargaron de analizar los perfiles de formación y de los estudiantes de cada una de las carreras, así:
 - Economía: Edith Carrillo, William Samacá.
 - Educación: Mariela López, Maritza López.
 - Sociología: Rosa María Agreda, Mercedes Bonilla.
 - Contaduría: Nelly González, Bedredín Bermúdez, Adriana Acosta.
 - Administración de Empresas: Alexandra Campuzano y Flor Edilce Barreto.
 - Mercadeo: Fernando Franco.
 - Ingeniería: Jorge Chaparro.

¹² El programa de Sociología se encontraba en receso porque no tenía estudiantes. Tras una reforma administrativa de la Universidad, la Facultad de Sociología pasó a denominarse Facultad de Artes y Humanidades.

Estos trabajos tuvieron algunos inconvenientes, como:

- La lentitud en proporcionar la información correspondiente a cada carrera. En ocasiones nunca fue posible conseguirla.
- La escasa colaboración en facilitar a los estudiantes el diligenciamiento del instrumento de encuesta.
- La postergada prestación del servicio de procesamiento de la información de la encuesta.
- A la fecha, la información de la encuesta está grabada en un disquete para cada carrera en Foxpro, se ha preparado un plan de procesamiento, con distribuciones unidimensionales y bidimensionales, así como con medidas estadísticas.

Sin la institucionalización de la investigación, se carecía de mecanismos expeditos, de espacios en la administración y en la dirección que facilitarían la gestión del proyecto. Nuevamente, se consideraba que este proyecto era una actividad de carácter individual y que la Universidad no asumía un papel preciso que pudiera ser socializado y compartido ampliamente.

2. La segunda actividad de investigación consistía en la revisión de trabajos de grado de estudiantes en las carreras de Sociología y de Educación, en las cuales se cumplía el papel de jurado de tres monografías:

- a. *El deporte en Colombia.*
- b. *Análisis de una experiencia de cooperativismo en Choachí (Cundinamarca).*
- c. *Concepciones pedagógicas de los directivos-docentes en Ciudad Bolívar (Santafé de Bogotá).*

3. Presentación de propuestas alternativas para la reapertura de la carrera de Sociología. En este aspecto, se presentó un documento a la consideración de los directivos de la Universidad. El contenido de dicha propuesta viene enseguida de este informe.

4. La cuarta actividad se refiere a la revisión de un módulo de sociología que ha sido preparado por Jaime Amaya y que, a su criterio, debe ser reexaminado con el fin de que sirva de base para el trabajo con estudiantes de diversas carreras en una introducción general (Vizcaíno, 1994a). Nuevamente, hay que afirmar que el espacio para la investigación era inexistente. La comunicación presentada es un indicador de esta ausencia. Se requerirán otros años para que se tomen las decisiones necesarias por parte de la institución.

La Facultad de Derecho, un camino excepcional

Una excepción, sin embargo, es la creación del Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales como unidad adscrita a la Facultad de Derecho de la sede de Bogotá (Acuerdo del Consejo Superior Universitario 010, 20 de abril de 1994). Al menos con este programa estaba definido el camino de la investigación. Más adelante, cuatro años después, se creará el Centro de Publicaciones con recursos financieros que facilitarán el desarrollo de sus actividades. Si esta decisión fue tomada para un programa, la pregunta es ¿por qué no se amplió dicha medida a todos los programas? Quizá dos respuestas complementarias pueden aclarar la inquietud. La primera es que las normas generales del Estado para el funcionamiento de las facultades de Derecho exigen el funcionamiento de un centro de investigaciones especializado. La segunda es que la Universidad quiso dar prioridad a esta facultad para desarrollar una actividad sobre la cual no tenía experiencia alguna, de tal suerte que sirviera de piloto para los demás programas.

La decisión de que la Facultad de Derecho contara con un centro de investigaciones y de que se dieran los medios para su funcionamiento fue objeto de normas posteriores que complementaron la primera incursión, así:

- Acuerdo 01 de 1996 del Consejo Superior Universitario, por medio del cual se crea el Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bogotá.
- Resolución Rectoral 332 del 12 de marzo de 1998, que desarrolla funciones al Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho (Cifad) para que su dedicación sea el “fomento y desarrollo de la investigación científica de las realidades jurídicas, políticas y sociales del país y en especial de nuestra región [Bogotá]”, y “capacitar y adiestrar a los alumnos de la Facultad de Derecho para los trabajos de investigación, en las diversas áreas, así como en las monografías de que trata el artículo 149 de la Ley 446 de 1998”.
- Resolución Rectoral 332 de 1999, que establece el Reglamento del Cifad porque contiene definiciones del anteproyecto, del trabajo de investigación dirigida, de la tesis particular y del docente investigador. Igualmente, establece los trámites necesarios para las tesis de grado y los trabajos de investigación dirigida, amplía las funciones del Cifad, y adiciona los componentes administrativos e investigativos con las funciones del director y los principios éticos que deben seguirse en el Cifad.

- La Resolución 006 de 2001 de la Decanatura de la Facultad de Derecho determina el proceso de aprobación de los trabajos de investigación dirigida.
- La Resolución Rectoral 332 de 1999 considera la investigación científica como una función esencial de la Universidad y en particular de la Facultad de Derecho. Por tanto, para optar al título de abogado se requiere la elaboración, sustentación y aprobación de una tesis, monografía o trabajo de investigación bajo la dirección del Cifad.
- Finalmente, el Acuerdo 025 de 2004 ampliará las decisiones acerca de la investigación en la Facultad de Derecho a los demás programas académicos como una actividad esencial al concepto de universidad.

El recorrido en un sector como la Facultad de Derecho ha indicado el camino para toda la Universidad. Por otra parte, la trocha abierta por la sede de Bogotá ha servido de experiencia para ser irrigada a las demás sedes hasta el punto de que toda la Universidad se comprometa con la investigación. Este paréntesis ha sido ilustrativo para mostrar el camino.

Los procesos de búsqueda siguen

Entretanto, debemos seguir la búsqueda en los espacios que no habían sido cubiertos por las decisiones institucionales. En junio de 1994, el profesor Vizcaíno presentó un documento que contenía un análisis sobre la investigación en la Universidad, acompañado de una propuesta orientadora de la acción (Vizcaíno, 1994b). El objetivo del documento fue

[...] ofrecer unos criterios y unas líneas de investigación que la Universidad puede emprender dentro del escenario en que realiza sus operaciones. No se pretende ser exhaustivo ni puntual sino solamente plantear algunos caminos que pueden ser elegidos de acuerdo con las prioridades, con las formas administrativas que se adopten y con las posibilidades de financiación ya sea por la misma institución o por entidades externas tanto del país como de fuera de él.

Los términos espaciales en que se ubican estos planteamientos se refieren al conjunto de la Universidad, en su sede central y en sus seccionales y, obviamente, en sus programas específicos. El criterio con el cual se opera es el de maximizar los recursos, lograr coberturas más amplias y atender con mayor eficiencia y eficacia los proyectos con los cuales está comprometida la institución.

La idea contemporánea de universidad está asociada a la investigación y se reconoce como una función esencial de ella, aunque también hace parte de las disciplinas y de las profesiones. La investigación es entendida como una actividad creativa y sistemática que se orienta a producir conocimiento científico y técnico. Por estas razones, es prioritario superar la etapa de las afirmaciones generales sobre su necesidad y justificación, y es necesario, en consecuencia, institucionalizar la investigación como resultado de un movimiento selectivo en el cual estén implicados múltiples actores de distintas disciplinas que creen una dinámica propia a partir de nuevas formas administrativas, de solidaridad y de cooperación, con el objeto de emprender las tareas investigativas que requiere la Universidad.

No hay duda [de] que la investigación es valiosa por sí misma y por sus resultados y para poderla producir es necesario contar con un ámbito de condiciones materiales, sociales y culturales que la hagan posible, relacionándola con otras actividades de la Universidad como es la docencia encaminada a la formación de profesionales.

Lo que se reclama es que la investigación sea un compromiso de la Universidad y que la institucionalización correlativa se logra en la medida en que las actividades investigativas han logrado la aceptación por parte de los directivos, docentes y estudiantes. No es la acción de un individuo o de un grupo con buenas intenciones. La investigación debe responder a formas estructuradas con orientaciones claras, regulaciones administrativas que superen la carencia de horizonte en la actividad investigativa que caracteriza hoy a nuestra Universidad.

En este sentido, es preciso plantear unos objetivos que definan los cursos de acción a seguir en esta materia. Los que se proponen para este caso son los siguientes:

- Proyectar la actividad investigativa de la universidad orientada a la búsqueda de la calidad y excelencia que le permitan el liderazgo nacional y regional.
- Formular criterios para el tratamiento de la investigación que orienten los proyectos específicos que ha de desarrollar la Universidad.
- Formular criterios para el desarrollo de la investigación y la adopción de proyectos específicos.
- Proponer líneas de investigación que orienten los proyectos que desarrollará la Universidad.
- Generar espacios para impulsar la actividad investigativa, conformando grupos interdisciplinarios de diferentes áreas del saber (Vizcaíno, 1994b).

El documento continúa con la presentación de un bosquejo de escenarios, y un plan de acción con criterios y lineamientos a consideración de los directivos para la toma de decisiones.

Los escenarios de la Universidad

Tres escenarios deben ser tenidos en cuenta para efectos de la toma de decisiones sobre proyectos específicos y la dirección que ellos tomen. El primero se refiere a las nuevas condiciones que presenta el mundo después de la superación de la guerra fría, de la confrontación capitalismo-socialismo, de la caída de los límites occidente-oriente, de la conformación de bloques económicos y de la consolidación de una cultura globalizada.

El segundo se refiere a la situación interna del país, en sí mismo y en su relación con los países del área latinoamericana, y en particular sobre los procesos de la apertura económica, social, cultural y política acompañada de la creciente privatización con los fenómenos a ella asociados. Uno de los indicadores que se toman en cuenta son las crecientes reformas que ocurren permanentemente en la sociedad que están ligadas a los procesos institucionales, con diversos grados de formalización y de estructuración, y que muestran la dinámica de la sociedad colombiana. La Universidad no es ajena a estos procesos, sino que está involucrada en ellos no siempre de manera recíproca, sino en muchos casos en una relación asimétrica, que debilita su misión y su papel en la sociedad. Sin embargo, ello no significa que las universidades en su conjunto hayan asumido un mismo camino y que su nivel de desarrollo sea armónico y homogéneo; muy al contrario, se evidencia una alta heterogeneidad entre ellas con respecto a su papel en la sociedad, en los niveles de profesionalización y en el desarrollo de su capacidad investigativa. El nuevo escenario institucionalizado con la Ley 30 de 1992 sobre la educación superior permitirá que las universidades mejor dotadas lleguen a la competencia con mayores argumentos, con una mejor posición social frente a la sociedad y con una tradición que les permite desenvolverse con holgura ante los retos del presente. El sistema de acreditación es solo uno de los aspectos que mostrará las diferencias internas en los tres conjuntos de universidades colombianas: las oficiales, las privadas y las de economía solidaria.

El tercer escenario que se sugiere tomar en cuenta se refiere a la propia Universidad Cooperativa de Colombia y a su posición en el conjunto de la Universidad del país.

Veintitrés años de funcionamiento, cinco seccionales, 13.000 estudiantes, una infraestructura de planta física y unos balances financieros favorables permiten afirmar que tiene unas condiciones que deben ser utilizadas favorable y productivamente. Desafortunadamente, su tradición investigativa apenas se inicia y los logros aún son indicadores de su debilidad. Un esfuerzo cuantitativo y cualitativo en esta dirección hará recuperar en parte el camino que ha debido ser recorrido con anterioridad. Para ello, se requiere de manera indispensable la presencia y acción de unas directivas académicas irrestrictamente comprometidas con las labores investigativas y que, en consecuencia, propicien y conduzcan un proceso de planeación, de relación medios-fines, una asignación de recursos, unas estrategias claramente orientadas en la dirección del fortalecimiento institucional y un equipo de investigación que interprete, realice y respalde las acciones que se adopten.

La Universidad no se puede dar ciertos lujos, como la espera pasiva, el tanteo al ensayo y al error y a caer en la falacia de que la investigación se improvisa y produce resultados inmediatos. Muy al contrario, la investigación es un proceso de formación y consolidación paulatina de equipos investigadores y de búsqueda paciente que no siempre puede mostrar logros consolidados ni menos definitivos, ya que procede por aproximaciones sucesivas, en las cuales los mismos investigadores se adentran en la realidad y descubren sus múltiples perspectivas. Si bien la investigación está llamada a producir conocimiento, este no es conseguido con la aplicación mecánica de métodos preexistentes ni de fórmulas prestadas. El proceso implica la construcción del objeto, la solución de “problemas”, la explicación y comprensión de los “fenómenos” y la consolidación de un acervo conceptual que pueda ser comunicado a los beneficiarios de ella. Los investigadores, por su parte, no se improvisan ni se pueden preparar en cursos intensivos de conocimiento “científico”. La iniciación de la conformación de una “comunidad científica” donde la relación entre pares avale y legitime los procesos y los resultados de la investigación es un asunto fundamental con el cual la Universidad debería estar igualmente comprometida.

Es en este último escenario donde debemos ubicar el Centro de Investigaciones de la Universidad. Para que su existencia no sea meramente nominal se requiere que cuente con una infraestructura adecuada de dotaciones que agilicen su funcionamiento, así como una voluntad y un espíritu investigativo que esté presente desde los directivos administrativos y académicos hasta las aulas de las diferentes facultades. Solamente la conjunción de esos dos aspectos es lo que puede asegurar que el Centro

de Investigaciones logre, con rigor y continuidad, generar, impulsar y desarrollar procesos investigativos que estén ligados a los intereses del conocimiento que circula en la academia.

Estos tres escenarios marcan un panorama nuevo que en épocas anteriores no se evidenciaba y de cuyo impacto no se tenía conciencia clara y precisa. Ellos se anudan de una manera particular de acuerdo con la filosofía de la Universidad, según su grado de consolidación institucional y sobre la base de su trayectoria y posición en la sociedad. Si hay una línea de investigación que debería ser colocada como prioritaria es la del análisis detallado de estos tres escenarios y las implicaciones que ellos tienen para el futuro a corto y mediano plazo de la Universidad, por cuanto se colocan sobre la base de las decisiones que se adopten sobre la misma investigación. Ello es más apremiante en la medida en que directivos, docentes, estudiantes e investigadores deben tener claro el panorama para poder actuar sobre él. Ya está superada la vieja concepción sobre los procesos sociales atribuidos al azar y a las fuerzas ocultas de la “naturaleza” y nos encontramos en un horizonte en que la acción humana es construida por los mismos hombres. Este es el caso de la Universidad y de su tarea investigativa (Vizcaíno, 1994a).

Criterios para la investigación

Algunos de estos criterios son los siguientes:

- Las propuestas de investigación deben ser consideradas como una actividad institucional, vale decir avalada y respaldada por la Universidad. Es la institución la que está en juego antes que el prestigio particular de algún funcionario o investigador.
- Las propuestas deben hacer parte del plan de desarrollo de la Universidad, en el que también puedan ser previstos los recursos presupuestales necesarios tanto para la ejecución de los proyectos como para la divulgación de los resultados. Dado que se trata de una actividad institucional, el fortalecimiento administrativo y financiero de los centros de investigación es una condición *sine qua non* de este conjunto de propuestas. Si se amplía el volumen y se busca calidad en la investigación, debe existir una contrapartida administrativa que favorezca su funcionamiento.
- Las propuestas deben estar encaminadas a crear tradición investigativa que soporte decisiones tendientes a estructurar programas académicos del nivel

de especialización o de maestría, campos en los cuales la institución puede desarrollarse a condición de que tenga logros investigativos que puedan ser mostrados a través del sistema de acreditación.

- Las propuestas deben identificar problemáticas que comprometan campos de interés simultáneamente compartidos por varias facultades, para fortalecer la producción interdisciplinaria que enriquece los territorios del saber y los objetos de investigación.
- Las investigaciones, en sus procesos y en sus resultados, están llamadas a nutrir los perfiles de formación y los perfiles ocupacionales que busca la Universidad en la estructuración de sus estudiantes.
- Uno de los campos en los cuales debe tener lugar preferencial la investigación es el propio de la economía solidaria, con la cual, por su origen y naturaleza, está vinculada la Universidad.
- La investigación implica su planeación, diseño temático y metodológico, recolección y sistematización de información, pero también su publicación. La Universidad debe establecer los mecanismos institucionales más aptos para cumplir con este cometido.
- La investigación implica cualificación de un equipo de trabajo, lo cual supone la conformación de una comunidad científica en que la relación entre pares contribuya al fortalecimiento de la capacidad investigativa institucional.
- La Universidad puede buscar fuentes de financiación de la investigación a través del Estado, de particulares, del sector solidario de la economía, ya sea en el país o en el extranjero. Con los presupuestos logrados, más los aportes institucionales, “se debería constituir un fondo que respalde los proyectos, facilite su ejecución y evite las incertidumbres sobre su desarrollo y culminación” (Vizcaino, 1994a).

Tal como son las prácticas de otras instituciones, oficiales o no oficiales, la Universidad debería formalizar convenios para la ejecución de proyectos en varias modalidades:

- Proyectos totalmente realizados por la Universidad.
- Proyectos realizados conjuntamente con otras instituciones.
- Proyectos administrados por la Universidad pero ejecutados por terceros.
- Proyecto de investigación.
- Proyectos de publicación.
- Proyectos de investigación y publicación.

Estas modalidades flexibilizan la adopción de alternativas y facilitan su puesta en funcionamiento.

Campos de investigación

A cambio de líneas específicas y puntuales, solo se indican algunos caminos cuya exploración compete a quienes adelanten propuestas más específicas y a quienes diseñen los proyectos particulares. Sin embargo, marcan algunas rutas por las cuales puede pasar la Universidad desde su espectro de cobertura y dentro de las posibilidades institucionales, a condición de que estén respaldadas en una política y en una decisión compartida por los niveles directivo, ejecutivo y profesional.

Los campos sugeridos pueden ser:

- Los procesos de apertura y privatización en Colombia.
- Las empresas y los empresarios.
- La descentralización y la municipalización.
- Las tecnologías en las telecomunicaciones.
- Las organizaciones de la economía solidaria.
- La formulación y evaluación de proyectos económicos y sociales.
- Las reformas a la educación.
- Las facultades de Educación.
- Las profesiones en Colombia.
- Las formas de administración de la educación.
- Los currículos en la educación.
- Los medios de comunicación.
- La familia en Colombia.
- La población servida por la Universidad.

Alternativas de administración

La Universidad puede adoptar diferentes alternativas para la ejecución de los proyectos, dependiendo de factores como su dimensión temporal y espacial, la capacidad de control de la Universidad, la organización específica del proyecto, el volumen de recursos utilizados y la trascendencia que para la institución tiene el proyecto.

En algunos casos será un solo investigador, mientras que en otros será un equipo; en unas circunstancias será un investigador interno o en otras, alguien contratado para tal investigación; en unas ocasiones actuarán solo investigadores con experiencia, mientras que en otras será posible la vinculación de estudiantes como auxiliares, a quienes se reconozca su participación y se hagan las equivalencias con el trabajo para grado.

Para el caso de investigadores externos, la Universidad debería construir un “registro de investigadores”, con los cuales podría contar de acuerdo con las necesidades de los proyectos, que pueden ser adelantados paralelamente dependiendo de la capacidad de organización.

En todo caso, el fortalecimiento del Centro de Investigaciones es de vital importancia para adelantar estos proyectos, entendido como la unidad que se especializa en la Universidad en *el diseño, la ejecución, la administración, la coordinación y la divulgación de investigaciones*. Estas funciones básicas soportan la actividad investigativa de la Universidad y permiten su desarrollo, sin apego a otra unidad operativa pero con la debida y necesaria coordinación, ya sea en el nivel nacional como en el propio de cada una de las seccionales. En esto se sigue la tendencia moderna de la especialización funcional y de la constitución de unidades pequeñas que flexibilicen los procesos y garanticen una mayor eficiencia, eficacia y oportunidad en el cumplimiento de actividades bien definidas y que contribuyan al conjunto de la organización.

Orientaciones para la acción

Los criterios y lineamientos expuestos deben ser aplicables a las circunstancias de la Universidad para que tengan viabilidad. No se pretende, de ninguna manera, trabajar con un esquema fijo, sino con aquel que es funcional de acuerdo con el desenvolvimiento que ha tomado la Universidad en los últimos años y que perfila su devenir en el próximo futuro. Más adelante, con seguridad, habrá necesidad de tomar otras decisiones antecedidas y alimentadas por una evaluación que fortalezca y enriquezca esta actividad connatural a una universidad moderna.

De este modo, las decisiones que por ahora es oportuno adoptar pueden ser las siguientes:

- De orden académico:
 - Considerar la investigación como una actividad connatural a la Universidad, en estrecha relación con las funciones académicas, pero también relativamente autónoma en relación con ellas.
 - Vincular todos los programas que desarrolla la Universidad a la actividad investigativa en dos direcciones: la primera en el sentido de que las diferentes unidades académicas alimenten la investigación, la promuevan y la desarrollen a través de los docentes y los estudiantes, con la presentación y el desarrollo de propuestas específicas, y la segunda en el sentido de que propongan líneas y “problemas” muy puntuales para que otros investigadores lleven adelante las iniciativas y desarrollen las actividades correspondientes.
 - En uno y en otro caso, los programas adelantados por la Universidad se alimentan de investigación, lo cual proporciona, sin lugar a dudas, un respaldo a su actividad que permite proceder con mayor rigurosidad y seguridad en el cumplimiento de los objetivos que la institución ha establecido para cada unidad.
 - Igualmente, es necesario que los consejos académicos adopten las decisiones a que haya lugar para que cada seccional asuma el papel que le corresponde en esta materia como una *conditio sine qua non* de la actividad investigativa. De no ser así, la investigación no se realiza porque no tiene respaldo institucional, o se hace pero a espaldas de los intereses verdaderamente académicos que son los que identifican a la Universidad como institución. En este orden de ideas, los consejos académicos deben tomar decisiones como las siguientes:
 - * Coordinar con el Centro de Investigaciones las actividades investigativas que deben ser incorporadas en los planes de desarrollo institucional y seccional.
 - * Asignar a los docentes y estudiantes que, por la seccional, pueden hacer parte de proyectos específicos de investigación.
 - * Recibir los informes de investigación que se produzcan en la respectiva seccional o en otras de la Universidad, así como por miembros del Centro de Investigaciones como unidad de investigación y administración.
 - * En consecuencia, reconocer la investigación como una actividad que puede homologarse con los trabajos de grado de los estudiantes de las diferentes carreras.
- De orden administrativo.

Si bien se deben fortalecer los centros de investigación de las seccionales, estos asumirán el papel de coordinación general de la actividad investigativa. Para lograr agilidad, eficiencia y eficacia, las facultades organizarán y pondrán en marcha departamentos de investigación que permitan una especialización temática. Los centros de investigación de las seccionales asesorarán y supervisarán estos departamentos. Asimismo, los centros de investigación fomentarán las actividades que contribuyan a la transdisciplinariedad, como paneles, simposios, mesas redondas y discusiones, para crear espacios propicios para la creación de una comunidad científica.

De tal manera, la decisión que se aconseja tomar es constituir formal y legalmente el Centro de Investigaciones, en el ámbito nacional, como una unidad en estrecha relación con la Oficina Nacional de Planeación de la Universidad. Las razones son las siguientes:

- La Oficina de Planeación es un organismo del nivel nacional que integra procesos que ocurren en el conjunto de la institución.
- La misma Oficina de Planeación tiene necesidad de estar alimentada con investigaciones que produzcan las seccionales o por estudios que se generen directamente en el Centro de Investigaciones, con un enfoque *multimétodo-multisitio*, por ejemplo, que de otra manera sería más costoso realizar en términos administrativos, técnicos y financieros.
- La actividad investigativa en la Universidad correspondería a un concepto de globalidad institucional, con las obvias y necesarias especificidades seccionales. Lo nacional se conjuga con lo seccional en una relación armónica de estrecha vinculación, lo cual supone una racionalidad en los recursos y en las proyecciones en que se preserva la unicidad de la institución.
- Los convenios, los contratos y las participaciones con otras comunidades científicas y académicas, así como con otros organismos oficiales o no oficiales, se facilitan cuando en la organización hay un interlocutor válido y una responsabilidad asignada.
- Asignar el personal que, inicialmente, puede integrar el Centro de Investigaciones en el ámbito nacional, para que presente su plan de acción, coordine con las seccionales, se relacione estrechamente con la Oficina Nacional de Planeación y adelante los caminos que conduzcan al fortalecimiento de esta actividad en la Universidad.
- Definir una nueva categoría de contratación en la institución bajo la denominación de *investigador* que no ha sido considerada con anterioridad en la

historia de la Universidad. El personal que se vincula en esta categoría se dedica fundamentalmente a la actividad investigativa, lo cual no es óbice para que cumpla además labores docentes o administrativas.

- Establecer criterios para los eventuales convenios o contratos interinstitucionales para efectos del desarrollo de actividades investigativas, en los términos en que ellas han sido concebidas en estos lineamientos. En consecuencia, igualmente determinar los procedimientos administrativos y financieros que permitan el cumplimiento de la labor investigativa.
- Asignar los presupuestos necesarios para adelantar los proyectos que la institución genere por sí misma y por los cuales responde financieramente.
- Conformar los centros de investigación en cada una de las seccionales y en cada una de las facultades, para que inicien las actividades que les son propias.
- Definir las publicaciones que se deben emprender como resultado de la actividad investigativa, en varias direcciones:
 - La primera es la adquisición de publicaciones, de orden nacional e internacional, que alimenten los proyectos que el Centro de Investigaciones y las seccionales adelanten.
 - La segunda es la producción de sus propias publicaciones, ya sea de los trabajos mismos o de una *revista* que ofrezca síntesis, avances o comentarios que contribuyan a generar nuevos “problemas” de investigación. Este tipo de publicaciones sirve como *canje* para la adquisición de publicaciones de orden nacional o internacional. Otras universidades hacen uso de este mecanismo para enriquecer el intercambio con otras comunidades científicas y con otros *pares*, lo cual cimienta esta actividad dentro de la institución. Paralelamente, la biblioteca de la Universidad se verá beneficiada y, por ende, los propios docentes y estudiantes.
 - Lo que no se publica no existe, por cuanto no es conocido por los demás miembros de la comunidad científica y por otros círculos que podrían beneficiarse de los resultados de esta actividad. Desde luego, los presupuestos necesarios deben destinarse específicamente para este cometido si es que la Universidad quiere mostrarse dentro del nuevo espacio abierto por la Ley 30 de 1992 y, especialmente, por el sistema de acreditación. En tal sentido, la actividad investigativa y sus publicaciones serán un soporte fundamental.
 - De esto se desprende la necesidad de participar en eventos nacionales e internacionales para recibir y proporcionar experiencias investigativas en los diferentes campos en los cuales está, y debe estar, comprometida la

institución. Esta manera de operar con seguridad dará mayor consistencia a la Universidad y la pondrá en un plano de reconocimiento dentro del contexto nacional e internacional. De lo contrario, estará condenada al ostracismo y a funcionar dentro de la clandestinidad, lo cual, obviamente, no conviene en un mundo abierto y sin fronteras.

- Todo esto debe estar acompañado por un *plan de estímulos* a la actividad investigativa, con el fin de poder comprometer a personas con experiencia y nombre para que se vinculen y funcionen a nombre y en representación de la institución. No es lo mismo dictar una clase que producir conocimiento, y esto debe ser valorado también en la Universidad. Esta es la base de la propuesta que aquí se presenta.

La Universidad no tiene tradición en la investigación, y para colocarse en un nivel aceptable y reconocible en el concierto de las instituciones de su carácter, requiere un esfuerzo hasta ahora no emprendido. Se trata de algo nuevo, diferente, innovador para la institución. En consecuencia, el tratamiento no puede hacerse con el uso de los moldes convencionales que no han tenido delante de sí esta perspectiva y esta vitrina a través de la cual podría mostrarse hacia el interior, así como hacia el exterior. Si esto se comprende, “la institución habrá dado un paso trascendental que guarda coherencia no sólo con la filosofía institucional sino con los nuevos escenarios en los cuales se encuentra ubicada la Universidad” (Vizcaíno, 1994a). Los argumentos no fueron convincentes frente a una posición tomada que mostró su persistencia: esta Universidad hace docencia, no investigación.

En agosto de 1994, se revisa la propuesta de crear un centro de investigaciones nacional, ahora con la intención de organizar una vicerrectoría de investigaciones. El texto del acuerdo del Consejo Superior era el mismo que había sido elaborado un año antes, con algunos elementos renovadores. Los considerandos eran básicamente los mismos invocados en la iniciativa anterior. Sin embargo, en el artículo 1 se decía expresamente:

Adoptar la investigación científica como una de las actividades esenciales en el quehacer institucional a través de la cual la Universidad cumple su misión y desarrolla las funciones que le competen en su carácter de institución superior de economía solidaria.

Luego, se proponía la creación de la Vicerrectoría de Investigaciones como “un organismo especializado de la Universidad, bajo la directa dependencia de la Rectoría, encargada de la planeación, coordinación y fomento de la actividad investigativa en la institución” (art. 2). Se presentaban las funciones de esta unidad, se le asignaba personal con remuneraciones, se daba espacio para la participación de estudiantes en los proyectos de investigación, se creaban los centros de investigación de las sedes con sus funciones, remuneraciones y presupuestos, se reglamentaban las pasantías de estudiantes en proyectos específicos, se asignaba un rubro presupuestal anual no inferior al 2 % del total de los ingresos percibidos por la Universidad en dicha vigencia, y se creaba la categoría de investigador dentro de la planta de personal del nivel nacional y de las seccionales, con el fin de atender a las funciones establecidas en el Acuerdo. En resumen, se insistía en la necesidad de contar con una unidad dentro de la organización que se encargara de dirigir, organizar, controlar, fomentar y desarrollar la investigación. Así fuera una versión actualizada de anteriores esfuerzos en esta misma dirección, lo importante era la insistencia y el mantenimiento de una misma línea directriz que llevaba la tesis de la necesidad de la investigación para la universidad.

Como un documento adjunto a la propuesta, se presentaba, en ese mismo agosto de 1994, una exposición de motivos. Se insistía en la creación de la Vicerrectoría de Investigaciones en el ámbito nacional, y en la conformación de centros de investigación en cada una de las seccionales, de acuerdo con la misión, la visión y las políticas institucionales de la Universidad y según las normas vigentes. Se recalca el objetivo de “lograr que la universidad institucionalice la actividad investigativa y facilite los mecanismos administrativos y financieros necesarios para su puesta en funcionamiento” (Vizcaíno, 1994c). Los destinatarios de la propuesta eran la Rectoría Nacional y los miembros del Consejo Superior Universitario como las instancias establecidas en los estatutos para la toma de decisiones sobre este asunto.

Se incluía una exposición sobre la Ley 30 de 1992, en los ítems pertinentes a la investigación, la acreditación, los compromisos y las posibilidades para la Universidad. En un primer apartado, sobre la fundamentación de la propuesta, se decía que la iniciativa

[...] hunde sus raíces en la esencia de la universidad: tratar con el conocimiento científico, en tanto está llamada a producirlo, circularlo y consumirlo en los procesos formativos que se ponen en ejecución en cada una de las carreras ofrecidas [...] es

sabido que el conocimiento es generado por la investigación mediante la aplicación de enfoques, estrategias, técnicas e instrumentos, legitimados unos o en vía[s] de aceptación otros [...] En consecuencia, la investigación es una actividad eminentemente institucional [...] su direccionalidad es la búsqueda de sentido y orientación a la misión que la universidad está llamada a cumplir [...] la investigación es una de las razones de existencia de la universidad en el presente y en el futuro [...] la universidad es consciente de que no toda la investigación se realiza dentro de ella pero también acepta que tiene una gran responsabilidad en su desarrollo y en la preparación de los investigadores (Vizcaíno, 1994c).

Igualmente, se planteaba:

[los] lineamientos se encuentran incrustados en su plan de desarrollo como uno de sus componentes fundamentales. Esta institucionalización de la actividad y de la función investigativa corre pareja con el desarrollo de los programas, en tanto se encuentra como actividad previa a los mismos, ya que proporciona información para su estructuración, pero también es una actividad paralela a la ejecución porque observa su desenvolvimiento y propone opciones que conviene adoptar; igualmente, es actividad posterior en cuanto identifica resultados y propone caminos alternativos para el mejoramiento de los servicios [...] la investigación interconecta la universidad con otras instituciones, centros, institutos, grupos o personas externas que desarrollan actividades similares, y promueve el establecimiento de redes que se alimentan mutuamente en el camino de la conformación de comunidades científicas que están llamadas a esclarecer los caminos —reales o posibles— del desarrollo económico, social, político o cultural del país en el contexto de los nuevos tiempos. Ello ha de esperarse si la institución coloca los cimientos de sus decisiones y de su política en la investigación pero, al mismo tiempo, si establece los conectores necesarios con el mundo exterior [...] El mundo universitario actual en Colombia gira sobre un punto nodal: cómo ofrecer programas de calidad a los estudiantes que la sociedad le confía. Ello tiene que ver con la capacidad de presentar alternativas de satisfacción de necesidades a diferentes niveles que van desde el individuo, hasta los grupos y la sociedad misma [...] con tal calidad está comprometida la universidad no sólo por su misión, sino también por el entorno creado por nuevas circunstancias, como la Constitución Nacional, la Ley 30 de 1992, la Ley General de Educación, la Ley Cooperativa y los nuevos escenarios de la economía, la ciencia, el arte, la política y la sociedad en su conjunto (Vizcaíno, 1994c).

En un segundo apartado, sobre la misión de la Universidad, se ratificaban aspectos frescos de la definición institucional, como:

- La Universidad Cooperativa de Colombia es una institución de carácter nacional abierta al mundo, que por su origen y organización pertenece al sector de la economía solidaria.
- La autonomía, la calidad y la excelencia son sus ejes renovadores institucionales en un ambiente de libertad, pluralismo, solidaridad, creatividad, innovación y aprendizaje permanente.
- La Universidad imparte formación en los campos de las ciencias, las técnicas, las tecnologías y las humanidades, contribuye a la generación, apropiación y adecuación de soluciones a problemas sociales y científicos mediante la investigación, y proporciona servicios de proyección a la comunidad participando en el desarrollo equitativo, sostenido, equilibrado y armónico de la sociedad colombiana.

Luego, en un tercer apartado, se tomaba como referencia la visión de la Universidad, tal como se la concebía en el momento:

- La Universidad Cooperativa de Colombia será una institución multicampus, reconocida por la calidad de sus servicios educativos, investigativos y de extensión a la comunidad.
- Modelo para la gestión y el avance de la economía solidaria, consolidará su presencia en los ámbitos regional, nacional e internacional.
- Sus programas educativos abarcarán diferentes áreas del conocimiento, ofrecerá un ambiente de aprendizaje activo con escenarios variados para la transmisión y construcción del conocimiento. Estará conformada por un grupo humano capacitado, creativo, solidario, participativo integrado en una estructura organizacional flexible, dinámica, horizontal y adaptativa al cambio.

En el cuarto apartado se justificaban los objetivos de la Vicerrectoría de Investigaciones; en el quinto, la estructura organizacional nacional y de seccionales; en el sexto se conectaba la investigación con el plan de desarrollo, en el cual “se establecerán las prioridades y los cursos de acción que deben tomar los proyectos de cobertura nacional y aquellos que debe desarrollar cada una de las seccionales” (Vizcaíno, 1994c).

Para asegurar el compromiso de la Universidad con la investigación, se escribió un plan de actividades, en noviembre de 1994, para los dos años siguientes, 1995-1996 (ucc, 1994). Se parte de un reconocimiento de que la Universidad

[...] ha adelantado algunas actividades propias de su campo de actividad [pero que], a juzgar por los análisis realizados y presentados a los organismos de planeación, dirección y asesoría de la Universidad, el campo de cobertura, intensidad y volumen de resultados no son satisfactorios. Ello supone una revisión de la orientación, del rol que cumplen las diferentes instancias y del logro de metas previamente formuladas, no sólo dentro del contexto interno sino también dentro del ambiente en el cual se mueven las Universidades en el país (ucc, 1994).

La aceptación de este hecho fue interpretada como una falta de acción eficaz y efectiva, lo cual permitía reconocer que la universidad daba por supuesto que debía haber actividad de investigación. Si aquello era reconocido de esta manera, obviamente había que fortalecer este punto deficiente, con lo cual, a su vez, se avanzaba en el proceso de institucionalización que tanto esfuerzo anterior había consumido sin resultados visibles. Ahora el panorama era un tanto diferente, aunque todavía sin la claridad necesaria como se esperararía si hubiera decisiones que entroncaran la investigación dentro de la organización.

Se aprovechaba el reducido espacio para insistir en que

[...] las Universidades se caracterizan por trabajar con el conocimiento en aquellas regiones o territorios del saber que identifican el carácter institucional, ya sea en la profesionalización, en la investigación, en la prestación de servicios a las carreras en funcionamiento o en el campo de la extensión a la comunidad, representada ella en empresas, organizaciones formales estatales o no estatales o en aquellas propias de la sociedad civil [...] Como se ha enfatizado en los varios documentos presentados, la actividad investigativa no ha logrado conformar tradición en la Universidad, de tal suerte que ella se convierta en una *conditio sine qua non* del desarrollo de sus objetivos, políticas y misión institucional. Particularmente, es reconocido el rol que está llamada a cumplir como parte integrante de la economía solidaria y como institución auxiliar del cooperativismo que ha sido legitimada por el Estado desde hace varios años [...] Cada vez se reconoce más que los procesos institucionales pueden, y deben, ser reconsiderados y reorientados de acuerdo con la misión, los objetivos y las estrategias, y obviamente, con la capacidad de control de sus operaciones. En el sustrato

se encuentra la idea de la reducción de los márgenes del azar y de la indeterminación, que deberían ser sustituidos por los de la previsión, la ordenación de medios hacia fines previamente establecidos y de la búsqueda intencionada de logros mediante la aplicación de estrategias [...] Esto resulta más válido en un campo altamente racional como es la investigación, aunque en nada libre de intereses extra-científicos que, en muchas ocasiones, tienden a sobre-determinar los caminos a seguir, la asignación de recursos y la definición de los indicadores de logro institucional. Pero aun así es ampliamente aceptado el papel que la investigación juega, y sobre todo que debe jugar, en el desarrollo institucional y de la propia sociedad en la cual se desarrolla la actividad. Por ello el énfasis sobre su necesidad y no sólo sobre su conveniencia o utilidad. Las pretensiones tienen unos límites más ambiciosos en el tiempo y en el espacio, en tanto ellas desbordan la institución misma y la colocan frente a la sociedad en la cual se circunscribe su rol. En otras palabras, existe un doble juego y unas transacciones que sería conveniente tomar en consideración: de la sociedad provienen las necesidades, las expectativas y las presiones a respuestas; entretanto, de la institución vienen los recursos, el conocimiento producido y la oferta de alternativas. Si el diálogo institución-sociedad se encuentra obstruido, una y otra se verán resentidas en las mutuas expectativas y en la capacidad de respuesta. Ello debilita tanto a la sociedad como a la institución. Si la sociedad tiene otras instancias y otras instituciones que le satisfagan, la ausencia del rol de una de ellas no parece ser tan trascendente. En cambio, para una institución débil, la falta de reconocimiento social, de legitimación y de prestigio pesa enormemente sobre su quehacer y su presencia en la sociedad [...] Este último caso es el que acompaña a la universidad. Por ello se debe hacer un esfuerzo grande para alcanzar el dimensionamiento que la investigación debe tener en la institución. El señalamiento de algunas estrategias y objetivos determina las actividades que se deberían seguir para superar las deficiencias y alcanzar metas establecidas (UCC, 1994).

El documento continúa con el planteamiento de estrategias y objetivos para la seccional de Bogotá dentro de la Universidad en su conjunto. Ellas son:

- Estrategia 1. Mejoramiento de la capacidad técnica, administrativa, financiera y operativa de la Universidad para realizar investigación. Objetivos:
 - Lograr el reconocimiento institucional de la actividad investigativa como un quehacer legítimo y adecuado para cumplir la misión institucional.

- Continuar con el trámite del Acuerdo ante el Consejo Superior Universitario de la creación de la Vicerrectoría de Investigaciones y de centros de investigación en cada una de las seccionales.
 - Promover, apoyar y estimular a docentes y estudiantes para diseñar, presentar y ejecutar proyectos de investigación en diferentes campos o áreas del conocimiento, en los cuales tiene actividad la Universidad en las seccionales.
 - Coordinar las actividades investigativas entre las seccionales de la Universidad para mejorar procesos y hacer más eficientes y oportunos los resultados.
 - Incorporar investigadores para adelantar proyectos específicos.
 - Dotar de los recursos administrativos, técnicos y financieros necesarios para adelantar los proyectos de investigación que se determinen como prioritarios y que se incluyan en las agendas de la Universidad.
- Estrategia 2. Dar continuidad a los proyectos que se han emprendido en 1993 y 1994, y que se encuentran en marcha en la seccional de Bogotá. Objetivos:
- Finalizar el proyecto sobre *El empresario bogotano*, que ha sido diseñado y dirigido por el profesor Hugo A. Rojas T. (este proyecto finalizó con un texto que, infortunadamente, no fue publicado).
 - Finalizar el proyecto sobre el *Perfil de los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia*, en la seccional de Bogotá, que ha sido orientado por el profesor Milciades Vizcaíno (se presentó un informe final que no fue publicado).
 - Acometer el proyecto sobre el *Clima organizacional en la Caja Popular Cooperativa*, que ha sido preparado por el Centro de Investigaciones y dos estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas (los estudiantes se graduaron con este trabajo de investigación).

No eran metas grandes que produjeran impactos fuertes. Sin embargo, lo más importante, en el momento, era que la Universidad aceptaba la investigación como una de sus actividades, legitimaba la decisión de que profesores fueran asignados a adelantar tareas de investigación y había un espacio que se ampliaba con el tiempo. Diez años antes, por lo que se ha esbozado, era imposible siquiera pensar en esto que ahora es una realidad en la dimensión de las posibilidades de su tiempo.

Concluidos estos proyectos, en septiembre de 1995, surgieron desarrollos que se dieron a conocer a Colombia Pérez, como asistente de Rectoría. Un primer aspecto era el estudio del perfil de los estudiantes de la Universidad. Se habían concluido cinco informes relacionados con las carreras de Administración de Empresas, Economía, Mercadeo, Ingeniería y Sistemas, y Contaduría. El sexto informe está dedicado a la Universidad en su conjunto. En todos estos informes participaron estudiantes de la carrera de Sociología (Vizcaíno, 1995).

Luego, se hacía referencia al proyecto *Universidad, profesionalización y desempeño*. Se daba cuenta de una primera fase del estudio, que consistía en un proyecto y un bosquejo de instrumento de encuesta con la participación de las estudiantes Alexis Valero, de la carrera de Sociología, y Mari Rosi Espinel, de la carrera de Educación. Se hacía referencia a la revisión de la literatura pertinente y a la construcción de un marco de análisis en la sociología y la economía de la educación. Se anunciaba la preparación de una base de datos con información básica de los egresados de las diferentes carreras, las características de la muestra, la administración del instrumento de levantamiento de la información y el procesamiento de la información.

Un tercer aspecto era la publicación de un texto de economía solidaria que estaba disponible para evaluación. El cuarto aspecto se refería a una evaluación del sistema de “bloques” o “módulos”. La justificación se centraba en lo importante, útil y conveniente de ejecutar esta iniciativa,

[...] por cuanto permite levantar información que contribuirá a reafirmar la decisión, introducirle modificaciones o revisarla en su conjunto y, de cualquier manera, a fundamentarla y a colocarle los soportes teóricos, epistemológicos, educativos y pedagógicos necesarios [...] Para ello, se ha planteado la necesidad de ubicar este sistema de bloques dentro de un proyecto educativo y pedagógico y éste, a su vez, dentro de un proyecto educativo institucional. Bien es sabido que la universidad tiene en funcionamiento una Especialización en “Proyectos educativos institucionales”, de la cual se derivará necesariamente una fuente de alimentación de la propuesta, así como su ejecución y dinámica institucional [...] Una primera fase de desarrollo de la iniciativa puede consistir en la elaboración de unas categorías analíticas desde el cognoscitivismo y el constructivismo, pero también desde la microsociología de la educación [...] estas cuatro iniciativas adquieren significación en el contexto de la dinámica que caracteriza hoy a las universidades colombianas y, particularmente, con referencia a temas como la calidad, la autoevaluación, la transparencia y la relación Estado-sociedad-Universidad, todos ellos vinculados con la “acreditación”. Conocerse

a sí misma es una condición para identificar sus propias fortalezas y debilidades, que puedan ser utilizadas para contrarrestar las amenazas y aprovechar las oportunidades (Vizcaíno, 1995).

En estos documentos queda clara la estrategia de argumentar basados en las declaraciones de la misma universidad y en el lugar en que el Estado le ha otorgado su legitimidad. Las posibilidades de controversia racional se cierran, aunque quedan libres otras salidas que son las que ha usado la institución por varios años. En este ambiente, en el cual tienen lugar los procesos explicados, se avanza sobre pequeños logros.

Así, en 1995, en un informe de investigación que presenta el Centro de Investigaciones de la sede de Bogotá, se toma en consideración, de una manera reiterada en relación con documentos anteriores, el aspecto de las relaciones con el entorno, tal y como se refiere a continuación.

Relaciones con el entorno

La Universidad, como organismo en permanente relación con el entorno, necesita del exterior para su supervivencia y desarrolla acciones en relación con la sociedad en la cual encuentra su justificación como institución de servicio. Sobre investigación, y por ser esta una actividad de precario desarrollo, los contactos con el exterior han sido escasos y débiles. Solamente algunos sucesos pueden testificar su existencia en el último año.

Un tipo de actividad investigativa es aquella que la propia institución ha desarrollado con el Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas (Dancoop). Se trataba de diagnósticos y asesorías en materia cooperativa en diferentes regiones de Colombia. Dichos proyectos estuvieron a cargo de la Dirección Seccional y, en su fase final, del Centro de Investigaciones de la Universidad. Los contratos fueron cumplidos a satisfacción, como consta en las copias de recepción de los informes finales por parte del mismo Dancoop.

Otro tipo de actividad investigativa se refiere a las monografías de los estudiantes de las diferentes carreras. En efecto, la graduación de estudiantes depende del requisito, entre otros, de la presentación y sustentación de un trabajo monográfico. Todos los estudiantes que han optado a los títulos impartidos por la Universidad han debido cumplir con este requisito.

Otro tipo de investigación es la que el propio Centro de Investigaciones ha emprendido, desarrollado y finalizado sobre *El clima organizacional: estudio de caso sobre la Caja Popular Cooperativa*. Este estudio estuvo a cargo del profesor Milcíades Vizcaíno, con la participación de dos estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas, Norma Esperanza Cuéllar y César Augusto Mejía. Este trabajo fue aceptado como monografía de grado.

Asimismo, el Centro de Investigaciones ha desarrollado un macroproyecto sobre el empresario bogotano, bajo la dirección del profesor Hugo Armando Rojas Torres y con la participación de 18 estudiantes de la carrera de Sociología. De este proyecto se han entregado nueve informes que reposan en la Universidad y con los cuales se han graduado los estudiantes participantes. Este estudio es importante no solo porque replica el trabajo del sociólogo estadounidense Aaron Lipman a principios de la década de 1960, sino también porque incorpora en su análisis al empresario de las entidades cooperativas. Dada la orientación filosófico-política de la Universidad, este estudio debería tener la divulgación necesaria por cuanto es excepcional en el escenario nacional y constituye un aporte importante al sector de la economía solidaria, con el cual está comprometida la institución.

Estos tipos de actividades deberían ser fortalecidos, en particular aquellos que implican contratación con la Universidad, por cuanto pueden ser financiados desde el exterior y permitirían la incorporación de profesionales de prestigio a su actividad investigativa. Igualmente, se deberían estimular aquellos proyectos que llevan consigo la proyección de la Universidad hacia el exterior y de los cuales se podrían emprender acciones con las que puede estar comprometida la Universidad.

No cabe duda de que este conjunto de actividades no solo darán una nueva vida a la institución, sino que también la relacionarán más estrechamente con el medio externo y le proporcionarán un ingrediente fundamental: “el reconocimiento del Estado, de otras instituciones universitarias y del medio social en general, tan necesario en el mundo moderno y del cual no puede privarse la Universidad si aspira a presentarse como tal” (UCC, 1995).

Un segundo aspecto estaba relacionado con los trabajos de grado. Se discute la forma de “taller” o “trabajo de investigación” como una práctica que se ha introducido y que suple la monografía. Se sugiere aplicar otras formas, como pasantías, participación en trabajos de investigación y realización de talleres que se aceptan como requisitos para grado en las diferentes carreras, de acuerdo con el reglamento vigente. Con lo anterior, se ha abierto la puerta para desarrollar modalidades de trabajo investigativo que rompe con los moldes convencionales y

para que los estudiantes puedan participar en investigaciones institucionales. En este caso, hay necesidad de fortalecerlas desde los primeros semestres para incitar al conocimiento, a provocar una actitud positiva frente al trabajo de investigación, al desarrollo de habilidades heurísticas y de estrategias cognoscitivas enderezadas a despertar en el estudiante condiciones indispensables para el trabajo de pesquisa científica. Esto hará parte de su formación básica en la profesión que ha elegido y que, más adelante, perfeccionará en una especialización, maestría o doctorado, donde el ingrediente de investigación será sustancial.

Un tercer aspecto analiza elementos internos a la institución, como

[...] una línea de investigación sobre aspectos internos a la Universidad, con el proyecto “Perfil de los estudiantes”, que está a cargo del profesor Milcíades Vizcaíno. De este proyecto se han presentado siete informes con la autoría de estudiantes de la carrera de Sociología y con los cuales tales estudiantes han adquirido su título profesional. Asimismo, se ha presentado un informe de avance que contiene información general referida a los estudiantes de la Universidad (ucc, 1995).

Los directivos y docentes interesados en que la investigación se consolidara en la Universidad abrieron espacios no solo en programas como Sociología, sino también en Educación, en Administración de Empresas y en Derecho. En esta última carrera, por ejemplo, se tuvo la oportunidad de participar en un acto académico en Bogotá para hacer algunas reflexiones con formadores de abogados, en julio de 1996¹³ (Vizcaíno, 1996; 2003). La exposición tomó como referencia los niveles de la organización de la Universidad. Un primer nivel fue el institucional, que debe responder a las normas existentes acerca de la obligatoriedad de la investigación si la Universidad decide entrar en el proceso de acreditación de programas y acreditación institucional. Todavía en este momento no habían sido expedidas las normas acerca de los registros calificados de programas, pero sí aquellas que debían seguir los programas de educación. Se hacía referencia a los ítems contemplados en los lineamientos para la acreditación elaborados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Un segundo nivel analizado fue el de docentes, en general, y no solo aquellos responsables de orientar cátedras como métodos y técnicas, seminarios de

¹³ La conferencia fue dictada por el profesor Milcíades Vizcaíno a profesores de la Facultad de Derecho, en el Club Choquenzá. Bogotá, 12 de julio de 1996.

investigación o de monografía, en consideración de que la actividad investigativa involucra el conjunto del cuerpo profesoral. En este punto, la conferencia toma en préstamo el trabajo del profesor Gonzalo Cataño “De la publicación oral a la publicación impresa: estrategias para desarrollar la producción intelectual en la Universidad” (1995). Algunos apartes de la exposición pueden ilustrar el tono y los contenidos expuestos:

La publicación se toma de la raíz latina *publicare*, publicar, hacer público, informar, difundir. En el salón de clase, en el laboratorio, en la conferencia, en la mesa redonda, en los pasillos, en la oficina, en la cafetería, en la tertulia circulan saberes, posiciones, hallazgos, innovaciones, que hacen públicos los conocimientos que estaban reservados en el mundo del secreto. La actividad universitaria es una permanente circulación de conocimientos. Se espera que el profesor esté familiarizado con una “materia” y demuestre dominio sobre los desarrollos teóricos, empíricos y aplicados de su especialidad, que conozca los autores y las investigaciones más relevantes y que no se evada de las disputas que ofrecen los desafíos del conocimiento. La mayoría de los docentes tomamos notas, hacemos esquemas, tomamos referencias, indicamos guías de trabajo, organizamos secuencias de contenido, apuntamos fortalezas y debilidades de los conocimientos existentes y disponemos de gruesos *folders* que conservan celosamente nuestras formas particulares de comprensión del área temática. En concepto del profesor Cataño, aquí hay una excelente fuente de publicación impresa como un desarrollo de la publicación oral frente a los estudiantes. En el campo de la sociología, hay ejemplos vivos de esta sugerencia: *Historia económica general*, de Max Weber, en la Universidad de Munich; los libros de Emile Durkheim *El socialismo*, *La educación moral*, *Las lecciones de sociología*, *La evolución pedagógica en Francia* y *Pragmatismo y sociología* fueron el resultado de sus clases en las universidades de Burdeos, primero, y de la Sorbona, luego. Así trabajaron también Georges Gurvitch y Raymond Aron y otros muchos. En América Latina no es desconocido este ejercicio. Un par de ejemplos al canto: la *Introducción al estudio del derecho*, del mexicano Eduardo García Maynes de 1940 y los *Elementos de derecho penal*, del colombiano Carlos Lozano y Lozano que provienen de 1931-1932. Uds. tienen a mano muchos ejemplos al respecto.

[...] todo profesor que asume su rol docente como una carrera, como un modo de vida y como una vocación tiene sus carpetas y un arsenal de papeles con fichas, apuntes, resúmenes, ideas marginales, fotocopias, etc. De ellos depende su labor y a ellos recurre una y otra vez en el desarrollo de su oficio. ¿Cómo pasar de las notas a la redacción? Un

consejo nos daba Wright Mills en el apéndice a *La imaginación sociológica*: “no podéis tener la mano diestra si no escribís algo por lo menos cada semana”. El norteamericano Robert Maclver, autor de *Sociología*, se impuso la tarea de “escribir sin excepción dos páginas cada día”. [...] Ejemplos de un tipo de publicaciones son las “Lecturas”, tan usuales en la vida académica universitaria, y de las cuales los casos llueven a granel: *Lecturas sobre la burocracia* (1952), de Robert K. Merton, *Clases, status y poder* (1953) de Reinhard Bendix y Seymour M. Lipset, *El lenguaje de la investigación social* (1955) de Paul Lazarsfeld y Morris Rosenberg, *Educación, economía y sociedad* (1961) de Halsey, Floyd y Anderson y *Economía de la educación: lecturas selectas* (1961) de Mark Blaug, son apenas unos casos ilustrativos. [...] En Colombia también hay ejemplos: *Antología del pensamiento político colombiano* (1970) de Jaime Jaramillo Uribe, *Educación y sociedad en Colombia: lecturas de sociología de la educación* (1973) de Gonzalo Cataño, *La filosofía en Colombia: siglo XX* (1985) de Rubén Sierra Mejía y *Lecturas de economía colombiana* (1985) de J. Antonio Bejarano.

Otro caso son los “Ensayos”. Algunos ejemplos en Sociología son: *Teoría y estructura sociales* (1968) de Robert K. Merton, *Movilidad social en la sociedad industrial* (1959) de S. M. Lipset y R. Bendix, *Política y sociedad en una época de transición* (1962) de Gino Germani, *Economía y cultura en la historia de Colombia* (1941) de Luis Eduardo Nieto Arteta. En este ámbito, se pueden encontrar manuales que sirven de organizadores del conocimiento y guías de aprendizaje para los iniciados en un campo del saber. Esta es una perspectiva para los docentes en la universidad en temas que, por ejemplo, no trabajan en otros contextos, como aquellos de la economía solidaria, las formas asociativas, el derecho cooperativo, para citar unos casos que no son excluyentes (Vizcaíno, 1996; 2003).

El tercer nivel es el de los estudiantes. En este segmento de la exposición, se hace un análisis de la enseñanza de la metodología y las técnicas de investigación las cuales, generalmente, no tienen referentes directos en proyectos reales ni a cargo de los docentes ni de los estudiantes. En consecuencia, la enseñanza resulta en el vacío, por lo cual es improductiva, infructuosa, ineficaz e impropcedente. La sustentación está en que “Investigar implica desarrollar el pensamiento como habilidad no sólo reactiva sino proactiva, con capacidad para crear, y no sólo padecer, el contexto, los conceptos y los objetivos”, en términos de Edward de Bono; significa “pensar de forma expansiva” y dar mayor valor a la habilidad que a la sabiduría. Significa gozar de confianza, controlar el pensamiento, definir objetivos y decidirse a conseguirlos, disfrutar con el acto del

pensar, apreciar lo logrado. Desde luego se trata del reconocimiento de una habilidad que merece la pena practicarse, una actitud constructiva más que crítica, lejos de toda arrogancia [...]. Antes que recetas y fórmulas “científicas” se requiere soportar la ambigüedad y practicar el riesgo intelectual; se necesita desarrollar habilidades heurísticas y un pensamiento intuitivo acompañado del analítico, que se expresan en sistematizar información, organizar secuencias de argumentos, detectar incoherencias internas o ausencia de elementos de prueba, discutir argumentos, reconocer y definir problemas y vacíos de conocimiento, arriesgar soluciones, conjeturas o hipótesis, establecer condiciones diferentes a las ya establecidas, transferir conocimientos de un área a otra y afrontar situaciones nuevas. Nada de esto ha de suponerse en los estudiantes. Más bien debe ser colocado en los objetivos de todo el plan de estudios y en todas las asignaturas. No es tarea de un sólo profesor. Se trata del conjunto del desarrollo formativo, en una concepción curricular integral.

Un buen ejemplo [...] es el tratamiento de la novela policíaca. La lección de Sherlock Holmes debe ser aprendida: si la investigación es obvia, si el crimen es evidente, no es necesario el investigador privado. La razón de ser del investigador está en demostrar cómo, si en apariencia el criminal es el mayordomo, en realidad es la persona de quien menos se sospecha. Es la construcción del conocimiento, a partir de lo que llamamos variables, y los detectives, pistas, como se fabrica una explicación sobre los motivos y la forma del crimen. La novela policíaca enseña que el objeto es una construcción, no precisamente de lo obvio, y que la sola apariencia no sirve para explicar la compleja realidad.

Arthur Conan Doyle, Chesterton, el Padre Brown, Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges o Rubén Fonseca nos han enseñado, en la vivencia de los hechos, el uso de la inteligencia fría, precisa y admirablemente equilibrada, que el ser humano es la máquina más perfecta para razonar y observar, que los casos están acompañados de un interés, que el detective usa la discreción, la observación, la deducción a partir de los datos que tiene en su poder, que busca la información que requiere, que consigue informantes, que amplía el campo de su investigación, que es pertinaz y astuto y que saca luz de las tinieblas para hacer brillar la verdad. La sospecha, la duda, la búsqueda incesante y racionalmente orientada, la utilización de los medios adecuados al caso, la formulación de preguntas, el gusto por el saber, han de ser desarrollados como una condición necesaria para emprender la investigación y

en el curso de la misma. Los métodos y las técnicas vienen luego, como apoyo, como complemento, como desarrollo, como afianzamiento. No como pre-requisito ni como fórmula para aventurarse con el conocimiento (Vizcaíno, 1996, 2003).

Una conclusión es que la tarea es enorme y está delimitada en los tres niveles. Dos instancias deben ser abordadas desde la política, la decisión y las condiciones institucionales, y por otro lado, una disposición de quienes individualmente estamos comprometidos con la Universidad. La diferenciación por niveles permitía aclarar las instancias de tal manera que no se entendiera que la sola decisión de los directivos era suficiente ni que los docentes solos estaban convocados a realizar las investigaciones. La intencionalidad era conquistar a unos y a otros en la aventura de producir conocimiento como una de las funciones básicas de la Universidad. No había que desacelerar en el empeño; había que ir adelante con nuevas propuestas.

Por esta misma línea de la persuasión a diferentes actores, en agosto de 1997, se presentaron a los directivos nuevas consideraciones teóricas, metodológicas y operativas de la investigación en la Universidad (Godoy, Amaya y Vizcaíno, 1997). Cuatro ejes articularon el documento: 1) la investigación en la Universidad, 2) la necesidad de un diseño estratégico, 3) un plan estratégico y 4) unas consideraciones finales de orden académico y administrativo. Estos ejes iban tras la idea de buscar decisiones directivas que dieran entrada oficial a la investigación en la Universidad que permitiera su desarrollo en forma oficial.

En resumen, se planteaba, en la primera parte:

[...] el análisis y las propuestas no son enteramente nuevos sino que provienen de un largo proceso de análisis dentro del equipo, que ha tenido a su cargo delinear la orientación de esta actividad y poner en ejecución proyectos específicos liderados por el Centro de Investigaciones¹⁴ [...].

La idea contemporánea de Universidad está asociada a la investigación, la cual es reconocida como una de sus funciones esenciales así como de las disciplinas y de las

¹⁴ En las elaboraciones previas han participado, principalmente en los últimos tres años, Colombia Pérez M., Jaime Amaya M. y los profesores Hugo Armando Rojas T., Libardo González y Milcíades Vizcaíno. Fruto de estos análisis han quedado documentos que han sido tramitados ante los organismos de dirección, como el Consejo Académico y las instancias administrativas de la seccional.

profesiones. La investigación es entendida como una actividad creativa y sistemática que se orienta a producir conocimiento. Por estas razones, es prioritario superar la etapa de las afirmaciones generales sobre su necesidad y justificación, y es necesario, en consecuencia, institucionalizar la investigación como resultado de un compromiso en el cual estén implicados múltiples actores que creen una dinámica propia a partir de formas administrativas, de solidaridad y de cooperación, con el objeto de emprender las tareas investigativas que requiere la Universidad.

No hay duda [de] que la investigación es valiosa por sí misma y por sus resultados, y para poderla producir es necesario contar con un ámbito de condiciones materiales, sociales y culturales que la hagan posible, relacionándola con otras actividades de la Universidad como es la docencia encaminada a la formación de profesionales y la proyección social dirigida a establecer conectores con la sociedad en la especificidad del campo al cual está consagrada la institución educativa.

La investigación es factible si existe un compromiso de la Universidad y su institucionalización correlativa se logra en la medida en que las actividades investigativas logren la aceptación y el compromiso personal e institucional de sus directivos, docentes y estudiantes. No es la acción de un individuo o de un grupo con buenas intenciones; la investigación debe responder a formas estructuradas con orientaciones claras y regulaciones administrativas definidas.

Tres escenarios deben ser tenidos en cuenta para efectos de la toma de decisiones sobre proyectos específicos y la dirección que ellos tomen. El primero se refiere a las nuevas condiciones que presenta el mundo después de la superación de la guerra fría, de la confrontación capitalismo-socialismo, de la caída de los linderos claramente demarcados entre Occidente y Oriente, la conformación de bloques económicos y la consolidación de una cultura globalizada en Colombia.

El segundo se refiere a la situación interna del país, en sí mismo y en su relación con los países del área latinoamericana y, en particular, sobre los procesos de la apertura económica, social, cultural y política acompañada de la creciente privatización con los fenómenos a ella asociados. Uno de los indicadores a tomar en cuenta son las crecientes reformas que ocurren permanentemente en la sociedad ligada a los procesos institucionales, con diversos grados de formalización y de estructuración, que muestran la dinámica de la sociedad colombiana. La Universidad no es ajena a estos procesos

172

sino que está involucrada en ellos no siempre de manera recíproca sino en muchos casos en una relación asimétrica que tiende a debilitar su misión y su papel en la sociedad. Sin embargo, ello no significa que las universidades en su conjunto hayan asumido un mismo camino y que su nivel de desarrollo sea armónico y homogéneo; muy al contrario, se evidencia una alta heterogeneidad entre ellas con respecto a su papel en la sociedad, en los niveles de profesionalización y en el desarrollo de su capacidad investigativa. El nuevo escenario institucionalizado con la Ley 30 de 1992 sobre la educación superior permitirá que las universidades mejor dotadas lleguen a la competencia con mayores argumentos, con una mejor posición social frente a la sociedad y con una tradición que les permite desenvolverse con holgura ante los retos del presente. El sistema de acreditación es solo uno de los aspectos que mostrará las diferencias internas en los tres conjuntos de universidades colombianas: las oficiales, las privadas y las de economía solidaria.

El tercer escenario que se sugiere tomar en cuenta se refiere a la propia Universidad Cooperativa de Colombia y a su posición en el conjunto de las universidades del país y de la región latinoamericana. Veintiocho años de funcionamiento con programas educativos del nivel superior y cuarenta de conexión a actividades cooperativas, doce seccionales (sin contar las subseces del Valle de Aburrá ni los municipios adonde se extienden los programas de Bogotá), 45.000 estudiantes, una infraestructura de planta física y unos balances financieros favorables, permiten afirmar que tiene unas condiciones que deben ser utilizadas favorable, y productivamente. Desafortunadamente, su tradición investigativa es embrionaria y los logros se presentan con indicadores de gran debilidad. Un esfuerzo cuantitativo y cualitativo en esta dirección hará recuperar en parte el camino que ha debido ser recorrido con anterioridad. Para ello se requiere, de manera indispensable, la presencia y acción de unas directivas académicas irrestrictamente comprometidas con las labores investigativas y que, en consecuencia, propicien y conduzcan un proceso de planeación, de relación medios-fines, una asignación de recursos, unas estrategias claramente orientadas en la dirección del fortalecimiento institucional y un equipo de investigación que interprete, realice y respalde las acciones que se adopten.

Es en este último escenario en donde debemos ubicar el Centro de Investigaciones. Para que su existencia no sea meramente nominal, se requiere que cuente con una infraestructura adecuada de dotaciones que agilicen su funcionamiento, así como una

voluntad y un espíritu investigativo que esté presente desde los directivos administrativos y académicos hasta las aulas de las diferentes facultades.

Muchas veces se ha hablado de investigación en la Universidad. Algunos pasos se han dado, principalmente con el concurso de estudiantes y algunos docentes. Ello, sin embargo, no permite afirmar que exista una tradición, ni que esté activo un cuerpo de investigadores que conformen una pequeña comunidad académica ni, menos aún, que se hayan producido los resultados necesarios como para reivindicar de las comunidades académicas y científicas del país un reconocimiento para la Universidad.

Si la Universidad Cooperativa de Colombia no ha emprendido este camino, ello no significa que no pueda (y no deba) hacerlo, ya que tiene que romper con el pasado. Ahora es más que necesario realizar esta labor dada la competencia que, a partir de la acreditación de las Universidades, ha generado la legislación reciente sobre la educación superior. En el terreno de la sociedad, las universidades que muestren mayores y mejores credenciales y dejen ver mayor compromiso con el conocimiento y con las soluciones a los problemas que ella presenta, serán las de mayor aceptación. Este es el reto para la Universidad Cooperativa. Dentro de este marco global es que debe ser proyectada la actividad investigativa si la Universidad cuenta con la decisión política de proyectarse al futuro.

Una de las tareas prioritarias y necesarias en el panorama que ha sido previsto en el plan de desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia es el fortalecimiento de la actividad investigativa. Bien es sabido que la universidad moderna está estrechamente vinculada al conocimiento como una forma de dar respuesta a las expectativas de la sociedad, no sólo en el mundo de la naturaleza sino también en el de la vida y en el ámbito de lo humano. Por esta vía, la investigación permite hacer avanzar los saberes en los dominios específicos de la ciencia y de las disciplinas, para enriquecer, hacer circular, confrontar o afianzar los conocimientos vigentes en un estadio de la sociedad como el actual. Las tareas de producción, de divulgación, de traducción a los lenguajes específicos de las disciplinas como campos del saber, de transformación en tecnologías y técnicas, así como en proyectos de vida individual y social, permitirán a la Universidad volcarse sobre la sociedad y, como resultado, hacerse más fuerte para ofrecer mejores servicios a la comunidad nacional.

La capacidad y posibilidad de confrontación con pares, no sólo en la perspectiva de validación del conocimiento sino de encontrar, como fruto de la relación, nuevos caminos y nuevos problemas que enfrentar, es lo que enriquece el espíritu investigativo. De lo cual se desprende que la investigación no puede ser concebida dentro de un sistema cerrado, sino abierto a otras instancias universitarias y de la misma sociedad. Esta es una de las formas como la Universidad establece relaciones con la sociedad, en la medida en que la estudia, la analiza, la interpreta y la alimenta de conocimientos que pueden ser traducidos a proyectos de acción en la vida cotidiana. [...] Para ello se hace necesario que la Universidad promueva la “publicación”, en el sentido clásico del término, es decir en hacer públicos los hallazgos investigativos y los procedimientos utilizados. Solamente de esta forma el conocimiento se fortalece en la medida en que se argumenta y se fundamenta en el intercambio de posiciones despojadas de actitudes dogmáticas y de la especulación vacía de realidad.

El carácter nacional de la institución imprime unas condiciones y necesidades particulares de planeación puesto que, dadas las tendencias actuales de descentralización, debe dar cuenta de las realidades regionales individuales y a su vez procurar la integración de ellas en un plan único que responda al proyecto de desarrollo nacional. De un modelo centralizado y cerrado de planeación trasciende a uno abierto, descentralizado, participativo y flexible que da cuenta tanto de las particularidades internas como de las características del medio externo en el cual se desarrolla (Godoy, Amaya y Vizcaíno, 1997).

El documento continúa con la explicación detallada de un DOFA y de las correspondientes estrategias, tal como se ha hecho en oportunidades anteriores, en las cuales se elaboraron y presentaron documentos similares a consideración de los directivos. Finalmente, se presentan consideraciones referentes a asuntos académicos y administrativos que hagan viable la actividad de investigación en la Universidad.

Motivación para la investigación mediante la capacitación

Se han presentado diferentes tipos de propuestas con su justificación y sus medidas administrativas. Igualmente, se tomaron diferentes estrategias: en unos casos fue la presentación de personas vinculadas a la Facultad de Sociología y luego de la Facultad de Artes y Humanidades; en otro caso, fue a través de la asistente de la Rectoría; en otro caso, fue directamente a la Dirección de la sede de Bogotá con el

Consejo Académico; en otro, a través de uno de los asesores de la Rectoría, y en otros casos fue directamente a la Rectoría Nacional. Como se demostró, ninguna iniciativa fructificó frente a una decisión tomada que consistía sencillamente en que en la Universidad no se haría investigación.

Sin embargo, hay que anotar que una decisión de las directivas de la Universidad permitió avanzar en el camino de buscar espacio a la investigación. El 18 de agosto de 1998, se crea el Fondo de Publicaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia (Acuerdo 016), al cual se adjudica una suma de \$200 millones para iniciar operaciones. Este Fondo se orientaba a “la edición de textos que condensan la producción intelectual, filosófica, científica y tecnológica de los profesores en desarrollo de los diversos programas académicos de la Universidad y en especial de la Facultad de Derecho” (art. 1).

El 13 de septiembre de 1998, la Junta Directiva de la Universidad decidió comprometerse con la autoevaluación que conducía a la acreditación de los programas de pregrado y de posgrado (Acuerdo 018). Para dar operatividad a la decisión, se creó el Comité Institucional Nacional de Autoevaluación (CINA) en el nivel nacional y comités regionales (CIRA) en cada una de las sedes. Hay que tener en cuenta tres aspectos centrales:

- Los procesos formales de autoevaluación con fines de acreditación iniciaron a principios de 1997 por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).
- La acreditación, de acuerdo con la Ley 30 de 1992, era un proceso voluntario de las instituciones.
- La acreditación involucraba una actividad de investigación que fuera visible y que contribuyera al desarrollo de los programas académicos. De manera que esta decisión, como la anterior de las publicaciones, suponía una aceptación, así fuera implícita, de que la investigación se reconociera como una actividad legítima en la Universidad.

Entretanto, se cambió la estrategia de presentar propuestas de investigación por dirigir las a la capacitación para inducir en motivaciones a los docentes que estuvieran potencialmente del lado de la investigación. A partir del papel docente, se pretendió desagregar un nuevo papel que consistía en que los docentes se comprometieran también con la investigación. Este camino dio algunos frutos parciales, como se muestra en adelante. Una primera propuesta fue desarrollar un diplomado en investigación, en la sede de Bogotá, en junio del 2000. El programa

estuvo dirigido a los docentes encargados de orientar métodos y técnicas de investigación, seminarios de investigación o asesorías de trabajos de grado.

Se organizó con un componente teórico y epistemológico, y se contó con la participación de dos docentes de la Universidad Nacional, quienes desarrollaron el tema de modelos cuantitativos, experimentales y cuasiexperimentales, y con la intervención del sociólogo William Ramírez Tobón, director del Instituto de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (Iepri) de la Universidad Nacional, quien expuso la experiencia de la creación de ese prestigioso instituto y cómo lograron crear un grupo que se ha dedicado a producir conocimiento en temas de investigación en las ciencias sociales.

El diplomado tuvo objetivos de corto, de mediano y de largo plazo, así:

- *Objetivos de corto plazo*: al final del programa, los participantes habrán preparado proyectos individuales o colectivos para ser presentados oficialmente a la Universidad, con todos los ingredientes que son de uso corriente en los espacios académicos.
- *Objetivos de mediano plazo*: con el diplomado se espera que se conformen equipos de investigación que impulsen y consoliden la actividad investigativa en la seccional de Bogotá.
- *Objetivos a largo plazo*: con el diplomado se logrará conformar una masa crítica que sirva de fermento a la investigación y genere resultados que sean publicados y ayuden a posicionar la institución como una universidad que hace investigación como parte de su quehacer académico.

Las temáticas se concentraron en diseños de investigación y estos, por su parte, se distribuyeron en las siguientes unidades: epistemología, metodología y ciencia, diseños cuantitativos, diseños cualitativos, diseños cuantitativos-cualitativos, diseños experimentales y diseños cuasiexperimentales. De acuerdo con la naturaleza de la temática y con el objeto de investigación, se implicaron los tradicionales enfoques histórico-ahistórico, exploratorio-descriptivo-explicativo-comprensivo, longitudinal-transversal.

La duración presencial del diplomado fue de 120 horas en 30 sesiones de cuatro horas cada una. Adicionalmente, se dedicó el tiempo necesario para la realización de trabajos individuales y grupales. La coordinación del diplomado fue ejercida por el director del Centro de Investigaciones de la seccional de Bogotá, Jaime H. Amaya Monje.

El informe de este diplomado hacía referencia a los logros y a los compromisos derivados de su desarrollo (Amaya, 2001). Allí se decía:

[...] el informe está planteado desde los propósitos enunciados en el momento de su planeación y, al mismo tiempo, en la perspectiva de fundamentar y consolidar la actividad investigativa en la Universidad. Este último aspecto es mirado desde el marco conceptual y estratégico definido y puesto en funcionamiento por Colciencias como la entidad que, desde el Estado colombiano, fomenta y apoya la investigación en el país.

También se declaraba:

[...] algunas reflexiones podrían conducir a tomar decisiones en el corto plazo y que enrutarían la actividad investigativa en la Universidad. En el contexto universitario actual, se han hecho lugares comunes que afirman que la investigación es inherente a la esencia de universidad, que una institución de este orden y nivel no se justifica solamente por su labor de docencia sino que implica, igualmente, la proyección social y la investigación y que, finalmente, hacer investigación es cumplir con la misión institucional. Sobre estos presupuestos se ha fundamentado la iniciativa de desarrollar el Diplomado en la Universidad, a sabiendas de que es una tarea a largo plazo.

Sin embargo, se presentaba que, “como resultado del Diplomado, 18 proyectos fueron diseñados, sustentados y entregados por escrito”. El listado, por programas, proponentes y temas, se puede ver en la tabla 4.1.

Tabla 4.1 Participantes en proyectos de investigación en los programas académicos.

Programa	Participantes	Título del proyecto
Derecho	Roque Julio Moreno Elsa Ruth Poveda Abel Barreto Triana	“Perfil profesional del abogado de la Universidad Cooperativa de Colombia”.
Derecho	Abel Barreto Triana	“Estudio diagnóstico sobre imágenes mutuas o recíprocas de los profesores y de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia”.
Derecho	David García Vanegas María Ruth Galindo García José Yesid Góngora G.	“Diseño de investigación cualitativa a la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia”.

Programa	Participantes	Título del proyecto
Derecho	Álvaro Godoy José Luis Robayo	"Globalización y medio ambiente: el reto del tercer milenio".
Posgrados	Ismael Arévalo Huertas	"La representación legal de los mayores de edad en estado de coma".
Posgrados	Margarita Siabato Patiño Mercedes Alba de Patiño Roberto Lozano Medina	"Evaluación de las investigaciones realizadas con modelo solidario en la especialización de Proyectos Educativos Institucionales".
Posgrados	Myriam Stella Fajardo Maximiliano Lozano S. Martha Ortiz F.	"Percepción, apropiación y transferencia que realizan los directivos, docentes y estudiantes en sus prácticas pedagógicas sobre los valores y principios teleológicos que identifican a la Universidad Cooperativa de Colombia".
Psicología	Luis Carlos Pérez F. Nelson Enrique Flórez H.	"Representación social del grupo de estudiantes de Psicología en séptimo semestre de la ucc en torno al proceso de investigación".
Bienestar Universitario	Olga Lucía Mayorga José Apuleyo Torres	"Necesidades de la comunidad institucional de la ucc con hijos entre los 0 y los 12 años para apoyar los procesos de formación de éstos".
Economía	José Urrego Díaz Lupoani Sánchez Clemin Graciela Segura	"Principales patrones de comportamiento de los conductores en la prestación del servicio público de transporte especial y de turismo en la ciudad de Bogotá. Período 1998-2000".
Economía	Eduardo Cárdenas Martínez Tyrone A. Mejía G. Edgar Osorio Mosquera	"Creación de un consultorio económico empresarial en la Facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Bogotá".
Economía	Jorge Harritt Huechacona Fernando Torres León Darío Muñoz	"Diagnóstico en Colombia de la economía solidaria y su globalización".
Humanidades	Inés Méndez García Hugo Armando Rojas Torres	"Caracterización de los procesos de aprendizaje en los adultos de educación superior (cómo aprenden los universitarios y cómo se les debería enseñar)".
Humanidades	José Roberto Gutiérrez Marín Jaime Forigua Duarte	"Posicionamiento de la economía solidaria como eje transversal en la formación de profesionales en la ucc".

Programa	Participantes	Título del proyecto
Humanidades	Germán Jaramillo Morales	“Conocimiento que tienen los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre los fundamentos teóricos, conceptuales y pedagógicos de MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) y sobre la necesidad de adecuar sus prácticas pedagógicas a los nuevos tiempos”.
Humanidades	Yesid Vargas Díaz Álvaro Morales A.	“La cultura urbana desde la Universidad”.
Humanidades	María del Carmen Ochoa Vladimir Zabala	“Métodos de estudio del alumno nocturno de Mercadeo en la ucc”.
Humanidades	Magnolia Agudelo Armando Avella	“Métodos de estudio del alumno nocturno de Administración en la ucc”.
Humanidades	Jaime H. Amaya Milcíades Vizcaíno	“La producción sociológica en Colombia, 1950-2000”.

Nota: elaboración propia.

Fueron varios los productos que se dieron a conocer que fueron resultado de esfuerzos investigativos, entre otros, *¿Qué hacer con Sociología en la Universidad Cooperativa de Colombia?* Este trabajo se planteó con la participación de los profesores Vizcaíno, Rojas y Amaya, proceso en el que se consultaron varios documentos en el Icfes y se entrevistaron a personas que conocían sobre los programas de Sociología. Así fue como los últimos egresados de Sociología de la Universidad fueron de 1992, y el programa se reabrió en el 2005.

Por otra parte, un aspecto para resaltar fue que el mismo grupo de investigadores apoyó la organización y puesta en marcha de la Especialización en Seguridad Integral para los oficiales de la Policía Nacional que adelantaban curso de ascenso a tenientes coroneles, en 1994; el director de este proyecto fue el general Fabio Londoño Cárdenas. De alguna manera, la Universidad contribuyó a la creación de esta Unidad Académica en la Policía Nacional, que sesiona actualmente en la Sección de Altos Estudios de Policía (Sespo), en Suba. Aprovechando este espacio académico, se logró integrar un grupo de docentes y se logró un convenio académico con la Universidad Nacional que permitió que varios docentes de esa Universidad contribuyeran en el desarrollo de esta experiencia.

En el 2002, bajo la dirección de la Vicerrectoría Académica, se inició un trabajo sobre egresados con la participación de Hugo Cerda, Milcíades Vizcaíno,

Fredy Osorio, Germán Jaramillo, Jaime Amaya y profesores de las facultades de Ingenierías Administración y Contaduría.

En febrero del 2001, se presentó otro documento que insistía en la necesidad de apoyo institucional al desarrollo de la investigación. Allí se reconocía:

[...] la exitosa culminación del diplomado sobre investigación, en el año 2000, por más de 40 docentes, se constituyó en el compromiso inicial con el cual la institución está auspiciando la investigación. Por vez primera la universidad emprendió un esfuerzo efectivo para generar procesos investigativos ligados a la docencia. La respuesta entusiasta de los profesores a la convocatoria de realización del diplomado fue pronta y nutrida: a las sesiones semanales llegaron a asistir hasta 60 profesores y como destilación académica e intelectual de todo el proceso fueron producidos 18 proyectos de investigación que inauguran el Banco de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia-Bogotá (Amaya, Rojas y Vizcaino, 2001a).

La pregunta que se formulaba era ¿qué caminos se recorrerán de aquí en adelante? El documento daba la respuesta:

La realización de los proyectos de investigación y de su proceso de desarrollo por parte de equipos de docentes vinculados a las diferentes facultades, es la estrategia a través de la cual la universidad auspicia y asume la investigación como una de sus tareas académicas esenciales. La posibilidad de efectuar simultáneamente una Especialización a nivel de postgrado, fundamentada precisamente en dicha investigación, es correspondiente [con] la estrategia con la cual los docentes universitarios vinculados al proceso llevarán a cabo su propia cualificación académica.

La Universidad debe comprometerse a:

- Apoyar administrativa, académica y presupuestalmente la realización de las investigaciones que sean seleccionadas entre los proyectos presentados durante el desarrollo y la culminación del Diplomado en Investigación en el 2000.
- Organizar y administrar el posgrado de Especialización en Investigación desde la Academia o, en su defecto, en Docencia Universitaria en Investigación, el cual podría ser realizado por los equipos de docentes que presentaron los proyectos seleccionados.
- Otorgar el título de especialista a cada uno de los autores que culminen el proceso con el informe de investigación aprobado por una comisión evaluadora.

- Publicar, con fines de divulgación o de apoyo a la enseñanza, una edición de los informes de investigación aprobados.

Los docentes que conforman los equipos de investigación se comprometen a:

- Reelaborar los proyectos de investigación de acuerdo con los parámetros de presentación exigidos por Colciencias para pasar a ser sometidos a un proceso de selección realizado por una comisión evaluadora de investigadores, nombrada para tal fin.
- Presentar tales propuestas de investigación según la modalidad de macroproyectos sí así lo requieren y lo permiten la temática de estudio y la estrategia metodológica diseñada.

Un nivel de Especialización es pertinente en la medida en que se entiende como profundización en un campo específico de la formación en pregrado. Desde este punto de vista, todos los profesionales, independientemente del campo particular de preparación profesional y/o disciplinar, han contado con orientación, asesoría y actividad hacia la investigación en aquella región del conocimiento que ha sido definida como la base epistemológica que fundamenta su existencia en la institucionalidad de la Universidad. Una manera eficaz de garantizar la profundización como concepto central de cualquier especialización es mediante la confluencia y articulación de la teoría con la práctica. Por ello resulta saludable que sean las propuestas de investigación que han sido presentadas como producto final del “*Diplomado*” las que encuentren su proceso de ejecución a lo largo del programa académico (Amaya, Rojas y Vizcaino, 2001a).

Finalmente, se dan sugerencias en relación con los compromisos de los docentes con la Universidad y de ella con sus docentes, que se convertirían en investigadores con el desarrollo de la especialización.

La conclusión de este primer apartado es, sin duda, que el proceso ha sido largo y penoso para que la Universidad acepte los primeros pasos para institucionalizar la investigación. Desde propuestas de declaración de una política, una reglamentación e iniciativas de organización, hasta el desarrollo de actos de capacitación en investigación, todos ellos sentaron las bases para que la investigación fuera aceptada como una actividad legítima. Fue, en todo caso, el primer paso. Ahora viene el segundo paso, en el cual la investigación es reconocida muy gradualmente.

Segunda etapa: interés en la ruta de la institucionalización de la investigación

La trayectoria detallada hasta este punto ha mostrado que cada paso iba en la búsqueda de la institucionalización de la investigación en la Universidad. Sin embargo, aún no se ha llegado a un momento en el cual se pueda afirmar esta institucionalización. Lo que se constata es un interés en algunos directivos y docentes que va en la dirección esperada. Por ello, en esta segunda etapa, se demuestra ese interés estimulado por el resultado de las corrientes anteriores. En este ambiente, se marcaron los primeros pasos para gestionar propuestas de organización. 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. De una consideración del “afuera” se la llevó al campo del “adentro”, en el cual se la acogió como parte integrante aceptada y legitimada institucionalmente. El lector tendrá una reconstrucción, como en la fase anterior, del paso a paso que tiene una característica: aún no es objeto de la planeación; todavía es el proceso social envolvente que asimila los factores exógenos para mover factores endógenos, como es la tesis que está en demostración. La conciencia “colectiva” e individual se refieren a cada acción en particular, pero no necesariamente se podrían afirmar del horizonte de la investigación como parte esencial de la Universidad. Esto corresponde a la tercera fase, como se verificará más adelante.

En abril del 2001, en la sede de Bogotá, se presentó una propuesta para organizar y desarrollar una especialización en investigación en ciencias sociales y humanas (Amaya, Rojas y Vizcaíno, 2001a). Pasar de un “diplomado” a una “especialización” tuvo un significado adicional y un valor agregado al proceso que estamos identificando en el curso del tiempo. El proyecto conectaba la experiencia anterior con la nueva oferta. Se trataba de recoger los pasos y vincularlos a una misma intencionalidad. El punto de conexión estaba ahora tejido sobre la docencia. La propuesta señalaba que era un esfuerzo “por generar procesos investigativos ligados a la docencia”. De esta manera se indicaba, indirectamente, que se buscaba una diferenciación funcional a partir de la tradicional función de la enseñanza para pasar a la investigación como una actividad derivada de y asociada con ella. Asimismo, se mencionaba que la sede de Bogotá podía contar con un “Banco de Proyectos del Centro de Investigaciones” en un número de 18.

Esto era suficientemente convincente para continuar el camino. Los objetivos y las estrategias iban en esta misma dirección.

La especialización era concebida como “un proceso académico-investigativo en el que, de una parte, la universidad propicia la investigación desde la academia y, de otro lado, los docentes cualifican su labor investigando para aprender-enseñando a investigar”. Con ello se indicaba que el desarrollo del proyecto, desde su inicio hasta su culminación, daba la estructura académica básica de la especialización. La programación de dos semestres fluía por fases desde el proyecto, su desarrollo, el levantamiento y análisis de información, hasta la presentación de resultados en un documento final. La metodología era activa y participativa en la medida en que cada uno tenía la tarea de desarrollar su propuesta de investigación. Al fin y al cabo, eran proyectos que tendrían un final asegurado si se cumplían los supuestos de la propuesta.

Si no existía un horizonte definido y planeado para la administración de la Universidad, sí existía de parte de los creadores de las propuestas si se tienen en cuenta los términos con que se argumentaban y se ofrecían como un desarrollo positivo para la Universidad. Ellos veían, con mayor claridad que los directivos, el entorno del medio universitario a causa de sus relaciones con docentes e investigadores que desarrollaban esta actividad en otras universidades, en las cuales la investigación era rodeada de un halo de respeto y de consideración que la hacían un ideal alcanzable (Vizcaíno, 2005). Por otra parte, los movimientos estudiantiles de las décadas de 1960 y 1970, entre otros muchos aspectos, ponían el acento en la investigación. Ellos proponían una universidad científica y democrática. En la Universidad Nacional de Colombia, los estudiantes de Sociología pensaban que esta disciplina debía ser “científica, nacional y política” (Restrepo y Restrepo, 1997, p. 13). En las demás universidades de Bogotá que ofrecían el programa de Sociología, se tendía a que la investigación ocupara un lugar preferencial así se careciera de los recursos necesarios, pero el ideal era más fuerte que la realidad (Páez, 1997; Rodríguez y Sabogal, 1996). Igual tendencia se encontraba en las demás carreras de Sociología, ofrecidas por universidades del país (Krysmansky, 1968; Cataño, 1981; Hernández, 1997; Serna, 1997; González, 1997; Puentes, 1997). Una demostración de la extensa producción intelectual de sociólogos en Colombia está documentada (Restrepo, 2002; Vizcaíno, 2006). Con esto, se quiere dejar sentada la idea de que la investigación ha sido parte integral de algunas universidades y de carreras específicas que maduraron prontamente los procesos de su institucionalización.

La intención de realizar una especialización para preparar docentes y acompañarlos en su producción intelectual no tuvo realización. La propuesta quedó a la expectativa. Sin embargo, sus gestores habían puesto un pie adelante de las decisiones institucionales, lo cual era positivo para sus pretensiones de sembrar en la Universidad la semilla de la investigación. Ellos continuaban a pesar de las dificultades.

En junio del 2002, Jaime Amaya M., como decano de Humanidades y director del Centro de Investigaciones, envió una comunicación al Rector Nacional, Juan Carlos Pérez S., en la cual hacía “algunas precisiones en relación con la inscripción y clasificación de grupos y centros de investigación ante Colciencias lo cual constituye una de las metas trazadas para el presente año 2002” (Amaya, 2002). Era un documento borrador que contenía

[...] las bases conceptuales y operativas de lo que será la convocatoria en los próximos meses. El procedimiento de poner a disposición de las comunidades académicas y científicas un documento obedece a una política de transparencia, así como a la necesidad de buscar la mayor participación de quienes pueden estar interesados en la convocatoria.

Se trataba de una referencia necesaria si la Universidad se acogía a los lineamientos de Colciencias, con lo cual adquiriría un compromiso de afirmar la investigación.

En esta dirección, había un efecto de demostración cuando los documentos mostraban el interés de Colciencias de mejorar los procesos, ya que era evidente

[...] el crecimiento notorio de la comunidad científica en el país que ha pasado de 120 grupos en 1991 a 734 en el 2000, crecimiento que implica el interés en diferentes sectores de la sociedad en buscar el reconocimiento de acuerdo con los parámetros de Colciencias.

En este orden de ideas, la convocatoria 2002 tendría algunas especificidades:

- Divulgar previamente el borrador.
- Someter a estudio la funcionalidad de un solo escalafón o, en cambio, de tres diferentes que corresponden a ciencias sociales, ciencias básicas y tecnologías.
- Ampliar la lista de productos de investigación y desarrollo tecnológico y, por tanto, medidas que lleven a la ubicación en el escalafón.

- Poner a prueba una alianza estratégica con organizaciones externas al país, como el caso de Brasil, en el uso de *software*.
- Convocar solo grupos de investigación y no centros.
- Integrar comisiones de pares para revisar la información registrada ante Colciencias.

La definición de grupo de investigación científica o tecnológica era:

[...] el conjunto de una o más personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables y tenga un plan de acción convenientemente expresado y formalizado.

Esta definición llevaba a condiciones previas a la inscripción, como:

- La existencia del grupo.
- La articulación alrededor de una temática de interés.
- Disponer de un plan estratégico y mostrar resultados de conocimiento.

Como corolario para la Universidad, era claro que se debían andar los primeros pasos antes de llegar a la inscripción y posterior clasificación. Por tanto, la carta hacía ver:

[...] hay que empezar por constituir el o los grupos unidos por temáticas de interés, que tengan proyectos en marcha conforme a un plan estratégico y apunten a producir resultados. Si un grupo se caracteriza porque muestra resultados, en la universidad estamos lejos de este prerrequisito para acceder a la posibilidad de aportar información ante Colciencias.

Esto suponía la existencia de

[...] una política de mediano y largo plazo, estabilidad en los objetivos, permanencia de los miembros, actividad constante que garantice adscripción de resultados al grupo y no a antecedentes individuales dentro o fuera de la institución. Si este trabajo se emprende ahora, podremos al cabo de uno o dos años mostrar resultados

en los términos señalados y, en consecuencia, nos encontraremos en condiciones de acceder al registro como grupo(s) de investigación reconocido(s) por un organismo de la calidad de Colciencias. Entretanto, tendremos que ser conscientes de que la clasificación de esta entidad será convalidada por organismos internacionales de similar rango académico.

Las aclaraciones procuraban dar un sentido realista dentro de la dinámica que, en ese momento, tomaban las universidades y que configuraban un espacio para la investigación. Colciencias se convertía en un motor externo de decisiones endógenas, tal como se ha planteado desde el inicio de este capítulo.

Dos acciones siguieron al llamado de Colciencias, directamente relacionado con sus invitaciones al fortalecimiento de la investigación. El primero fue el establecimiento de metas para el segundo semestre del 2002 (Amaya y Vizcaíno, 2002a). Se proponía:

- Fortalecimiento de los centros de investigación en las seccionales y unidades descentralizadas.
- Continuación del análisis sobre el estado de los centros de investigación.
- Identificación de las fortalezas de cada centro para establecer conexiones entre los centros.
- Reconocimiento de elementos comunes para compartir y fortalecer.
- Identificación de debilidades para buscar formas de superación.
- Desarrollo de la relación docencia-investigación conforme con la misión institucional en las facultades.
- Elaboración de un documento de base para discusión con decanos y profesores interesados en investigación.
- Identificación de las líneas de investigación a partir de intereses concretos de profesores.
- Determinación de estrategias de diseño y ejecución de proyectos de investigación asociados a la docencia en las facultades.

El documento comprometía no solo a la sede de Bogotá, sino que también, a través de la Dirección Académica y de la Rectoría Nacional, se expandían los requerimientos a todas las sedes. Este era otro paso fundamental que dejaba de ser un camino centralizado para envolver a toda la Universidad. Este mismo documento vinculaba la investigación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la medida en que pedía a las direcciones de las sedes los siguientes aspectos:

- Análisis del papel asignado a la investigación en la Universidad en la misión institucional.
- Formulación de lineamientos de investigación que deben ser incluidos en el PEI.
- Integración de los lineamientos de investigación en el PEI.
- Legalización del PEI en acto administrativo del Consejo Superior.

La otra acción derivada del llamado de Colciencias fue la realización de un seminario-taller de investigación, en agosto del 2002, con decanos y profesores en la seccional de Bogotá, organizado por la Vicerrectoría Académica y el Centro de Investigaciones, cuyo objetivo general fue la iniciación del cumplimiento de la meta 2, “desarrollo de la relación docencia-investigación conforme a la misión institucional”. En el acto académico, se hizo una presentación de un documento sobre docencia e investigación, un análisis de los elementos planteados, la identificación de líneas de investigación, la determinación de estrategias para el diseño y la ejecución de proyectos de investigación, y unas conclusiones. La actividad académica comprometía a todos los programas de las sedes, de tal manera que la idea de investigación se incrustara en el desarrollo académico específico con la justificación de que “la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia forma parte de su misión institucional y está articulada a las funciones sustantivas de docencia y de proyección social”. Se habían dado pasos certeros, al lado de otros frustrados, pero este era el que tenía mayor claridad por cuanto ponía en el mismo nivel la investigación con la docencia y la proyección social, pero también porque consideraba a las tres como “funciones sustantivas”. En el recorrido que llevamos en la deconstrucción de los procesos, es la primera vez que se tiene una luz tan brillante en medio del panorama oscuro de hace diez años cuando se iniciaban las propuestas.

Dos estrategias están enderezadas a cumplir con esta formulación. La primera consiste en fortalecer los centros de investigación en los niveles nacional y seccional, y la segunda, en vincular investigación con docencia. Las dos pertenecen a campos diferentes y tienen justificaciones confluentes; una que serviría de soporte administrativo-académico y la otra que conectaba la investigación con la docencia. Es importante, para este momento, señalar y subrayar las dos estrategias porque la primera sola no produjo los resultados esperados, como quedó argumentado en el camino que se ha recorrido, y la segunda abrió el espacio para que la investigación se incrustara no solo en la docencia, sino también en la institución misma.

Si se aceptaba que se organizaran centros de investigación en cada una de las seccionales y unidades descentralizadas, como era la denominación del momento, y que ellas estuvieran conectadas con el nivel nacional, era abrir un espacio indispensable. Sin embargo, no era suficiente, porque se partía del supuesto de que hubiera actividad investigativa para que, a su vez, existiera el centro (regional o nacional); al contrario, este tendría, si lo tuviera, un carácter meramente formal. A su vez, si había proyectos, ellos eran la materia para sostener la interacción entre centros y, obviamente, con el centro del nivel nacional. No bastaba, en consecuencia, organizar el aparato sino darle contenido y fluidez administrativa y financiera pero también académica.

Por otra parte, se había logrado en ese momento pensar la investigación de una manera abierta en cuanto se afirmaba claramente que “las investigaciones bien pueden ser multiprofesionales, de una sola o de varias aplicaciones, según sean las necesidades institucionales y los órdenes de prioridad”. Algunas líneas de investigación eran propuestas:

- La economía solidaria para responder a las demandas de la sociedad y de los sectores específicos implicados en estas formas de organización.
- La calidad de los servicios educativos con los cuales está comprometida la institución.
- Los estudios implicados en la política y en los requerimientos del Estado en cumplimiento de las funciones de vigilancia y control, como los estándares mínimos de calidad de los programas de pregrado y las condiciones para la acreditación de los programas y de las instituciones, así como las exigencias para los servicios en los niveles de maestrías y doctorados.
- Las investigaciones que apunten a dar cuenta de la responsabilidad social asumida por la Universidad por el hecho de existir y estar dotada de legalidad y de legitimidad para ofrecer servicios educativos de nivel superior.
- Los estudios que orienten decisiones en cuanto a establecimiento de nuevos servicios horizontales o verticales conforme con necesidades de la sociedad y capacidades institucionales.

La iniciativa iba más lejos por cuanto proponía el establecimiento de redes entre centros como “condición necesaria, pero no suficiente, para el éxito de los proyectos que emprenda”. Se esperaba que “las acciones de cada centro seccional y nacional mira[ra]n hacia el ámbito interno tanto como hacia el ámbito externo. La imagen de una lente ‘ojo de pez’ describe la cobertura de la mirada focal junto

con la mirada periférica” tanto a las necesidades institucionales como del entorno (Amaya y Vizcaíno, 2002b).

Esta misma propuesta se reforzaba en septiembre del 2002 con otro documento, *Sugerencias para fortalecer la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia* (Amaya y Vizcaíno, 2002c). Lo que se hacía era un análisis sobre el desarrollo y las perspectivas de la investigación basado en la técnica DOFA. A partir del diagnóstico, se sugerían algunas estrategias que desembocaban en planes de acción. Si se quiere, era una actualización de documentos presentados con anterioridad, pero documentados sobre el presente de los avances y sobre una mirada al futuro idealizado. Se insistía en el cambio de la cultura interna, en mecanismos de coordinación, intercambio y apoyo con entidades nacionales e internacionales para preparar y actualizar recursos humanos, participar en actos científicos y desarrollar proyectos de investigación. El mejoramiento cualitativo era decisivo para lograr “una vinculación efectiva entre la Universidad y la sociedad en general y con el sector de la Economía Solidaria en particular”.

Como acciones orientadas hacia el ámbito interno, era prioritario

[...] poner en funcionamiento el programa de Especialización en Investigación cuyo trámite se ha hecho ante el Icfes de tal suerte que se involucren candidatos a hacer parte de los centros de investigación de las seccionales y de las unidades administrativas, en cuya responsabilidad recaen los proyectos que en ellas se adelanten.

Con esto se recogían propuestas anteriores, pero se les daba un nuevo contexto. Se agregaban seminarios semestrales, encuentros nacionales de los centros de investigación, publicaciones que sinteticen e integren la actividad investigativa; se hacía un diagnóstico sobre las necesidades de investigación institucional, y se contribuía a la realización de estudios de factibilidad para la implementación de nuevos programas académicos en la seccional o en las unidades descentralizadas. Se concebían los centros en la dinámica de la Universidad muy relacionados e involucrados con los programas académicos y con las necesidades institucionales.

El ámbito interno se complementaría con una mirada al exterior, con acciones como “planear y realizar por lo menos un evento científico que contribuya al desarrollo de las disciplinas o profesiones y la divulgación de la producción investigativa”, y también “definir un plan de acercamiento con las instituciones pertenecientes al sector de la Economía Solidaria mediante la realización de proyectos conjuntos”, y “establecer un plan sistemático de acercamiento hacia los gremios y

asociaciones profesionales” con actividades investigativas de proyección comunitaria”. Se buscaba que la investigación no fuera circunscrita al círculo intramural, sino que se expandiera por instancias de la sociedad (Amaya y Vizcaíno, 2002c).

En octubre del 2002, se presentaba un documento sobre *Investigación formativa frente a investigación stricto sensu* (Vizcaíno, 2002). Se afirmaba que el origen de la distinción se encontraba en el documento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) *Lineamientos para la acreditación*, característica 36, en la primera versión de febrero de 1997 (característica 37 en la tercera versión de febrero de 1998). La pregunta que se hace es ¿cuál es el carácter de la distinción? La respuesta lleva a otra pregunta: ¿se trata de una tipología o de un *continuo*? El documento fundamenta las dos alternativas planteando que “desde un punto de vista heurístico y analítico, puede verse como una tipología; y desde un punto de vista pragmático, puede verse como un *continuum*”.

Como tipología, se desarrollan algunas dimensiones que hacen las diferencias (tabla 4.2):

Tabla 4.2 Dimensiones que diferencian los dos tipos de investigación: formativa y *stricto sensu*.

Dimensiones	Investigación formativa	Investigación <i>stricto sensu</i>
Función	Parte del proceso formativo como profesional para desarrollar actitudes y procesos entre estudiantes y profesores.	Resolver “problemas”, probar hipótesis, desarrollar proyectos.
Finalidad	Aprendizaje, ganar experiencia, adaptación a la búsqueda de conocimiento y enriquecimiento de las prácticas docentes.	Producir conocimiento significativo y original en el área o “campo”.
Tareas	Operativas de ayudantía, auxiliauría, asistencia de estudiantes y orientación de profesores.	Dirección, ejecución y control de todos los procesos.
Antecedentes	Ninguno en los estudiantes y bastantes en los profesores.	Experiencia previa, autonomía.
Procedimientos	Sencillos y referidos al saber cómo. Procedimiento heurístico al lado de un “maestro” experimentado.	Especializados y referidos al saber qué y al saber por qué.
Epistemología	Básica, inicial, gradual.	Profunda, radical.

Dimensiones	Investigación formativa	Investigación <i>stricto sensu</i>
Dominio de técnicas	En la aplicación, consecución de información de los estudiantes y de diseño y organización por parte de los profesores.	En diseño, aplicación, análisis y coherencia con problema-objetivos-teoría-hipótesis-construcción de indicadores-población-fuentes-técnicas-trabajo de campo-tratamiento de la información-análisis-conclusiones.
Requerimientos	Actitudes favorables para la búsqueda, el aprendizaje y hacer experiencia.	Ubicación en el "campo", formulación de preguntas dentro del contexto, utilización del conocimiento existente para hacer nuevas preguntas y resolverlas.
Producto	Exploratorio parcial como ensayo, apoyo a actividades curriculares.	Acabado y dispuesto a ser presentado públicamente ante la comunidad académica que trabaja en el "campo".
Duración	Mientras se desarrolla la fase formativa en el pregrado de la Universidad.	En el trabajo profesional como actividad profesional, como vocación.
Proyección	En función de objetivos de formación en la Universidad.	Resolver "problemas" en la vida profesional dentro de la sociedad.

Nota: elaboración propia.

La investigación formativa también se puede distinguir de la investigación *stricto sensu* si

[...] se las considera dentro un mismo *continuum*. La investigación formativa se puede entender como una fase en la cual se desarrollan procesos de socialización anticipatoria respecto de la investigación *stricto sensu*. Como en toda socialización, hay aprendizajes que se ejercitan y otros que no. El éxito o fracaso de la socialización no depende solamente de los agentes (activos o pasivos) ni de los procesos, sino de los ambientes y de las estructuras de oportunidad.

No todos los que pasaron por investigación formativa se encuentran en el desarrollo de investigación *stricto sensu*, pero todos los que se encuentran en la investigación *stricto sensu* pasaron por la fase de investigación formativa.

Dado que los dos tipos de investigación se entienden analíticamente en un momento determinado o de manera abstracta por fuera del tiempo, en realidad son dos fases

que implican tránsitos biográficos a lo largo del tiempo. Por ello, constituyen un *continuo* temporal y de desarrollo profesional (Vizcaíno, 2002).

En enero del 2003, se presenta a la Dirección Académica el documento *La investigación institucional en la Universidad Cooperativa de Colombia* (Amaya y Vizcaíno, 2003a). En esta oportunidad, se reafirma que la Universidad

[...] considera la investigación como una actividad esencial para su quehacer en su misión-visión y en su Proyecto Educativo Institucional, definición que se encuentra volcada en su Plan Estratégico y en sus lineamientos de acción. En consecuencia, abrir espacios para el desarrollo de la actividad investigativa es una de las prioridades académicas tanto a nivel nacional como en sus diferentes seccionales y unidades descentralizadas.

Es una misma idea-fuerza que se mantiene porque se prolonga en el tiempo y se la hace fluir de un documento a otro. El discurso permanece igual así cambien los destinatarios o los escenarios en los cuales se presenta. Las oportunidades son variables, pero la línea de pensamiento es inalterable y no se renuncia a ella. Su reiteración es un mecanismo estratégico que ha demostrado producir sus frutos.

En el mismo documento, se expresa otra idea para armonizar los

[...] elementos comunes y diversos de la investigación. Elementos comunes son la conceptualización, las líneas básicas, algunos procedimientos, los destinatarios, los productos y la necesidad de su socialización [...] Otros elementos son diversos por cuanto ellos se construyen en cada unidad y responden fundamentalmente a necesidades locales y regionales. Cada unidad tiene a su cargo el diseño e implementación.

No basta con el enunciado, sino que se requiere “ser legitimada en primer lugar por los participantes en la misma comunidad académica, en este caso los comprometidos directamente en esta actividad en la Universidad, y, en segundo lugar, por otras comunidades que tienen nichos externos”.

Otra idea central en el documento es la distinción entre “investigación institucional” e “investigación formativa”. La diferencia tiene un sentido heurístico que se considera útil en el momento del desarrollo de la institucionalización. La investigación institucional se orienta a:

- Identificar y localizar la organización dentro de su medio (nacional o regional) para generar autorreferencia y heterorreferencia y, desde luego, autopoiesis. Esto significa que la investigación tiene en sí misma justificación por hacer parte integral de la definición institucional y por mostrar espacios propios que se distinguen de otros generados desde el interior o desde el exterior.
- Reconocer fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades. Como toda organización, la Universidad balancea su quehacer respecto de procesos y productos frente a sus políticas, objetivos, estrategias y metas para dimensionar los avances logrados.
- Establecer la calidad de los servicios que presta en relación con su vocación primera. La Universidad busca con persistencia que sus servicios satisfagan necesidades de individuos, grupos, organizaciones y, en última instancia, de la sociedad que se beneficia de ellos. Por tanto, requiere generar conocimiento que le permita valorar el qué, el cuánto y el cómo de sus procesos en la dirección de su propia definición, en el cumplimiento de su misión y en la orientación hacia su visión.

Esquemáticamente, la “investigación institucional” se diferencia de la “investigación formativa” en cuanto a la orientación, el objeto y la función (tabla 4.3).

Tabla 4.3 Dimensiones que diferencian la investigación institucional de la investigación formativa.

Dimensiones	Investigación institucional	Investigación formativa
Orientación	Está dirigida a la institución como organización, como totalidad, como portadora de la misión, la visión y los valores corporativos.	Se orienta a la formación de los estudiantes y a los programas curriculares.
Objeto	Tiene por objeto la ubicación de la Universidad, en los ámbitos nacional o regional, dentro de la sociedad.	Se refiere a cada uno de los servicios educativos organizados como programas curriculares.
Función	Alinear misión y visión con servicios, en general, así como su posicionamiento en el medio.	Connota el trabajo docente e investigativo de los docentes y la formación de los estudiantes.

Nota: elaboración propia.

Seguramente, habrá otros criterios para establecer o cimentar una tipología. Uno de ellos puede interponerse para determinar la “investigación formativa” en comparación con la “investigación productiva de conocimiento en la universidad” (Restrepo, 2003, pp. 195-202), en el cual se acentúa la doble función de la Universidad: investigar y enseñar a investigar. Igualmente, presenta acepciones del constructo “investigación formativa” y concluye con la diferencia que hace con la investigación *stricto sensu*. La Ley 30 y sus interpretaciones posteriores en los decretos reglamentarios no diferenciaron lo que sí existe en otros países y es, por un lado, la categoría de universidades que se dedican a la investigación formativa para los pregrados y, por otro, las universidades que realizan investigación asociada con las maestrías y los doctorados. De acuerdo con Restrepo, en Colombia,

[...] no podrá, por lo tanto establecerse, en el último nivel de las instituciones de educación superior, esto es, en la universidad, una asociación entre universidades fuertes en investigación e investigación en sentido estricto, y otra asociación entre investigación formativa y universidades débiles en investigación o que no hacen investigación (2003, p. 196).

En consecuencia, “la investigación formativa no puede estar, por ende, en vez de la investigación en sentido estricto” (2003, p. 196).

En el punto en que se encuentra el desarrollo de la investigación en la Universidad, la discusión no está referida a la escogencia entre una y otra categoría de investigación porque sobre ello no hay dudas. Tampoco hay duda respecto de la doble obligatoriedad de hacer y enseñar investigación. Las trabas y los obstáculos provienen, más bien, de las condiciones objetivas y subjetivas para realizar la doble tarea.

Un mecanismo que se utilizó para desbrozar el camino fue introducir el concepto de *líneas* de investigación para que los grupos orientaran su actividad productiva y, de esta manera, fomentaran la investigación en los estudiantes. El documento decía escuetamente:

[...] se entiende por líneas los subsistemas estratégicos o grandes campos dentro de los cuales se desarrollan proyectos específicos y mediante los cuales la organización cumple sus grandes objetivos. Las líneas no definen, por sí mismas, temas ni “problemas” como tampoco metodologías ni productos esperados; pero sí orientan su construcción en la medida en que los articulan y les dan sentido, coherencia y

unidad. La pertinencia y la viabilidad, como características de un proyecto puntual, no están previstos en las líneas pero sí les sirven de parámetro para la definición de prioridades y para la orientación de los recursos necesarios (Amaya y Vizcaino, 2003a).

A partir de la definición de las “líneas”, se construirían los proyectos de investigación.

La presentación y el 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 se vincularon a esa actividad paralela a las funciones docentes. Se produjeron artículos para revistas y algunos libros. Por el 2002, se habían producido 22 publicaciones periódicas, entre institucionales nacionales y regionales, y la Universidad había publicado 35 libros, 18 módulos de aprendizaje y dos memorias (ucc, 2002, p. 91). Esas primeras publicaciones abrieron la perspectiva de contar con ediciones propias que fomentarían los trabajos de los investigadores. De esta suerte, se creó la Editorial ucc como decisión de política institucional (Acuerdo del Consejo Superior Universitario 014 del 3 de octubre del 2003). El liderazgo de Colombia Pérez fue decisivo para dar este paso de suma importancia para la Universidad. El proyecto presentado el 4 de septiembre anterior por la directora de la Unidad de Planeación había sido adoptado por el Consejo Superior.

La Universidad, en el Plan Estratégico Nacional 2001-2006, invitaba a asumir “una mirada hacia dentro y hacia fuera”. Dentro del Programa 2: Actualización y renovación curricular, se propuso como objetivo 5 “definir y promover políticas y planes de acción para desarrollar la investigación en la universidad”, y como objetivo 6 “implementar un sistema nacional de investigación” (ucc, 2007a). Sin duda, entraba la investigación por la vía de la planeación para reconocer que los pasos anteriores, como un proceso social y cultural, eran pertinentes al carácter de la Universidad.

Durante el 2003, se hicieron consultas previas en todas las seccionales para organizar un sistema nacional de investigación en la Universidad. En marzo de ese año funcionaba un grupo de investigadores que se comunicaban con el rector nacional, ingeniero Juan Carlos Pérez S., y con la vicerrectora académica, Sara Cecilia Ramírez. De las sedes de Medellín, Popayán, Pereira, Neiva, Villavicencio y Pasto, entre otras, llegaron documentos de análisis, de propuestas incluso con un articulado de un eventual acuerdo. Desde la sede de Popayán, Elsa Narváez, directora de investigaciones, envió un documento que formulaba que “la investigación, como proceso sistemático, se debe ir construyendo con el

trabajo colectivo y participativo de quienes conforman la comunidad educativa de nuestra Universidad” (Narváez, 2003). Este era el espíritu que se proponían irrigar los directivos en todas las sedes, pero también recogía un planteamiento que se venía difundiendo. Ella afirmaba que “Si la Universidad Cooperativa tiene como elemento central la investigación, esta debe circular transversalmente todos los programas académicos, como también los diversos ambientes que hacen parte de la cotidianidad universitaria” (Narváez, 2003). Pero la investigación no solo se articularía con los programas académicos, sino también con el entorno. Así, el proyecto se orientaba a “vincular la Investigación a la Proyección Social, a los procesos académicos, a la práctica educativa, al sector empresarial y a los procesos de autoevaluación y acreditación” (Hernández, 2004).

Cada una de las sedes expresó su experiencia y, desde ella, formuló propuestas. El momento todavía no estaba para el consenso en el ámbito nacional, sino que las sedes se encontraban en la búsqueda de un horizonte para ellas mismas. Esta búsqueda local tenía contenidos diversos:

- Por un lado, cuál sería la orientación de la investigación. En este punto, se llegaba fácilmente a un consenso sobre dos frentes de trabajo: uno, la investigación en sentido estricto de producción de conocimiento y el otro, de formación de los estudiantes en la investigación. Las diferencias, sin embargo, estaban en la denominación: para unos eran funciones, para otros, paradigmas y para otros, proyectos. En todo caso, el trasfondo reconocía hacer y enseñar investigación como ejes centrales por donde pasaría esta actividad entroncada con sus pares de docencia y proyección social.
- Otro aspecto era la orientación de los estudiantes. Cada sede hacía su propio reglamento de monografías o de pasantías e incluso de otras alternativas al final del ciclo académico en cada una de las carreras. La Universidad hizo un esfuerzo por unificar concepciones sobre la investigación de los estudiantes y definió procedimientos para todas las sedes.
- Otro punto sin consenso, en este momento del proceso, era la asignación de personal y de recursos a proyectos de investigación. El asunto se resolvió mediante reglamentos en el ámbito nacional, como se verá luego.

En todo caso, lo que se muestra es la dinámica de la búsqueda y la necesidad de establecer consensos para unificar la política, los proyectos, los productos y los actores en ellos implicados. Un caso sobresaliente es el ejercicio realizado en la sede de Pereira que apuntaba a varios frentes a la vez: líneas de investigación,

planes de acción, organización de la investigación, productos de la investigación, proyección de la investigación y semilleros empresariales, entre otros asuntos. En un documento de la sede de Bogotá, se decía:

Si el proceso continúa, en corto tiempo se verán resultados en términos de productos vistos en publicaciones. Esto significa que la Universidad debe prever alternativas para atender este requerimiento ya sea a través de revistas, documentos seriados o libros. Lo que vale para la sede de Pereira debería ser entendido como una necesidad de las demás sedes (Amaya y Vizcaíno, 2003b).

Las iniciativas de las sedes encaminaron directrices del nivel nacional en cumplimiento de una institucionalización “desde abajo” paralelamente como se provocaba y fomentaba el proceso “desde arriba”. La confluencia desataba una fuerza que expresaba la madurez de los pasos recorridos.

Entre marzo y mayo del 2004 se desarrolló, en la sede de Bogotá, un seminario-taller sobre semilleros de investigadores e investigación convocado por el rector nacional, el director académico y el equipo investigador del Centro, Jaime Amaya Monje, Milcíades Vizcaíno y Hugo Rojas Torres, y con el apoyo de la comunicadora Lilibian María Gómez. Participaron los directores de centros de investigación, los coordinadores de cada carrera, los docentes-investigadores de cada facultad, los docentes-directores de trabajo de grado de cada programa, dos estudiantes representantes de cada facultad, en número de 40 personas.

El lenguaje utilizado significaba que la investigación no era la invitada, sino que era el reconocimiento de que estaba ya instalada en la Universidad porque “es una de las funciones esenciales de la universidad, junto a la docencia y a la proyección social”, como se ha formulado en el PEI del 2003. En este contexto,

[...] los Semilleros de investigación y de investigadores cobran toda su importancia. Basándose en la educabilidad de educandos y de educadores, los semilleros son una estrategia pedagógica para que docentes y estudiantes se formen, teórica y prácticamente como investigadores y para que los investigadores formulen, realicen y confronten sus investigaciones. Para que éstos y aquellos conformen comunidad académica tendiente a la construcción de la comunidad científica. En consecuencia, la enseñabilidad de docentes y estudiantes debe expresarse en una *recíproca y dinámica* relación social-pedagógica entre ellos; y entre ellos y el conocimiento (Amaya, Rojas y Vizcaíno, 2004).

198

Aparte de los procesos internos, como ha quedado ampliamente explicado, se presentó un suceso externo que debe ser visto de manera puntual dado el impacto que tuvo para las instituciones de educación superior. La expedición del Decreto 2566 (10 de septiembre del 2003) establecía las condiciones mínimas de calidad y los demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Esta norma rompía la tradición de autonomía que había sido aplicada con la Ley 30 de 1992. La decisión de abrir programas e informar al Ministerio de Educación Nacional no recaía en las instituciones a secas, sino que ellas debían atenerse a criterios precisamente definidos en esta norma.

Sobre investigación, las instituciones de educación superior debieron justificar y mostrar evidencias de que hacían investigación, de que tenían para ello docentes con dedicación específica, y de que la investigación se desarrollaba en grupos organizados para ello con dedicación y recursos, con líneas definidas y con proyectos en ejecución, así como con productos que dieran visibilidad a dichos grupos y a los programas de adscripción de los investigadores. Asimismo, se debía dar cuenta de los impactos de la investigación en el interior de los programas y de la institución, así como hacia el entorno. Esta norma, en consecuencia, no dejaba a decisión de las instituciones si se hacía investigación, sino que la convertía en una obligatoriedad si ellas querían ofrecer programas en condiciones mínimas de calidad.

La evaluación de las instituciones y de sus programas académicos que, durante once años, había quedado bajo el resorte interno, volvió a los dominios del Ministerio de Educación Nacional, como se practicaba con el Decreto-Ley 080 de 1980. La diferencia, sin embargo, estaba en que dicha evaluación no era exclusivamente heteroevaluación, sino que ahora se había pasado a una coevaluación, como evaluación compartida con el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Superior (Conaces) y con los pares académicos que visitaban las instituciones. La suprema vigilancia por parte del Estado se hacía efectiva con esta medida.

Con estas actividades y con la fuerza que ellas desarrollaron en la Universidad, en los órdenes nacional y local, quedaron preparados los espacios para que la legitimación de la investigación pasara a su real institucionalización.

Tercera etapa: compromiso con la investigación

La Universidad había transitado un largo camino en el cual buscó las alternativas para organizar grupos de investigación, con la expectativa de que sus productos

sedimentarían las decisiones de política y allanarían el terreno para que los docentes se comprometieran con estas actividades de búsqueda científica. La creación del Conadi y la reglamentación de cobertura nacional fue una meta alcanzada luego de actividades como la preparación de documentos de trabajo o la 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. Lograda esta meta, los procesos de implementación se hicieron expeditos tanto en el ámbito nacional como seccional. La primera convocatoria del Conadi, en el 2005, abrió una puerta esperada desde hacía una década para que canalizara iniciativas y condujera de manera armoniosa la tarea investigativa de la Universidad en su conjunto y en las sedes regionales. Nada estuvo libre de dificultades, que se superaron mediante la crítica y los acuerdos concentrados en el sentido que asumiría la Universidad mediante la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

Como se explicó arriba, llegaron las normas relacionadas con el registro calificado para los programas de pregrado, en los cuales la investigación se convirtió en un componente indispensable. Este 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, según los lineamientos de la Ley 30 de 1992 y sus normas reglamentarias. 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 programas de trabajo semestral (PTS) de los docentes, han contribuido a la consolidación de la investigación en la Universidad. Están puestas las condiciones básicas para mirar hacia los lados a otras instituciones de educación superior y a otras universidades, a fin de 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.

Acuerdo 025 del 2004

El Consejo Superior Universitario expidió, con fecha 16 de abril del 2004, el Acuerdo 025-1, por el cual se establece el Estatuto General y la Estructura Administrativa de la Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia que define el Sistema Universitario de Investigación (SUI) en asuntos tales como: definiciones básicas, principios, organización institucional, calidades y funciones en el sistema orgánico, fomento e incentivos, las convocatorias y la financiación. Este acuerdo marca un hito trascendental en la vida de la Universidad por las siguientes razones, unas de reconocimiento de la trayectoria anterior y otras de prospectiva hacia un futuro deseado:

- Reconocimiento de la trayectoria anterior porque ratifica que la investigación:
 - Es esencial a la misión de la Universidad.
 - Se presta en la docencia y en la producción de conocimiento, y también en su divulgación y prestación de servicios.
 - Se produce en equipos de calidad y en “comunidades académicas”.
 - Promueve la internacionalización de la Universidad.
 - Es un medio para la inserción de los investigadores en la globalidad.
 - Debe ser visible a través de la publicación y participación en actos científicos y tecnológicos.
 - Impulsa a los investigadores a construir redes nacionales e internacionales.
 - Se integra al Sistema de Ciencia y Tecnología liderado por Colciencias.

- Hacia un futuro deseado porque:
 - Unifica el lenguaje usado en la investigación, desde el punto de vista conceptual y operativo.
 - Establece principios que guían la investigación en la Universidad.
 - Determina una organización de la investigación.
 - Define las calidades y funciones de los niveles de la organización de la investigación.
 - Crea el Conadi como un organismo coordinador e integrador, con sus funciones e interrelaciones con las demás áreas tanto nacionales como seccionales.
 - Define mecanismos para el fomento e incentivos a la investigación.
 - Crea el fondo financiero para los proyectos de investigación.
 - Determina procedimientos para las convocatorias y su financiación.

El acuerdo, por lo tanto, es la aceptación formal de que la investigación debe ser considerada como parte fundamental de la Universidad. El proceso detallado que se ha mostrado en las fases anteriores apuntaba a este acto oficial de reconocimiento. Sin embargo, no basta haberse producido este hecho de gran valor, sin duda, pero habrá que seguir los pasos de su aplicación en los años venideros.

Muy pronto, en el 2005, el Consejo Superior expidió el Acuerdo 004 del 12 de abril para reglamentar el funcionamiento del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi) y el financiamiento de la investigación. El acuerdo ratifica la decisión de la Universidad, ahora citada como un considerando, de que la investigación es la esencia de la misión y de la visión y que ella hace parte del conocimiento que debe promover la Universidad. Se ocupa de reglamentar el funcionamiento del Conadi y la asignación y distribución de recursos para apoyar el desarrollo de los proyectos e, igualmente, asigna las funciones y los procedimientos respectivos.

La asignación de los primeros recursos para la investigación procedió mediante resolución rectoral conforme con las decisiones tomadas en el Estatuto (Resolución Rectoral 889 del 27 de abril del 2005). Los fondos y sus montos fueron (tabla 4.4):

Tabla 4.4 Fondos y montos para desarrollar investigación en la ucc (2005).

Fondos	Montos (millones de pesos)
Tiquetes y viáticos para presentar resultados de investigaciones.	50
Realización de actos nacionales e internacionales.	25
Contrapartida para proyectos de investigación con participación de instituciones externas.	40
Apoyo de trabajo de grado.	100
Apoyo de las revistas institucionales.	30
Pago de los evaluadores de los proyectos de investigación y de los jurados que definen las convocatorias.	25
Total	270

Nota: Resolución Rectoral 889 del 27 de abril del 2005.

La partida presupuestal asignada indica el compromiso de la Universidad con la investigación. Pero quizás lo más importante es que el Estatuto tiene un desarrollo funcional y operativo que direcciona las decisiones que se han tomado.

Primeros desarrollos del Estatuto

El mismo año 2004 fue dedicado a preparar lo necesario para promover la primera convocatoria, que ocurrió en el 2005 con el funcionamiento del Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi). Cada sede organizó sus planes de trabajo y los comités de investigación de los programas, el Comité Técnico Seccional y los grupos de investigación existentes se vieron fortalecidos y donde no existían, se comenzaron a crear. Fue un primer año en el cual muchas expectativas encontraron canales de expresión. Dos aspectos tuvieron especial prioridad: los docentes y el estado de la investigación.

El primer aspecto fundamental fueron los docentes, quienes debían mantener su papel, pero, además, producir un desplazamiento hacia el papel de investigadores y comprometerse con ambos. En un informe del 2004 (tabla 4.5), se muestran las calidades académicas de los docentes, que eran el talento humano con que contaba la Universidad.

Tabla 4.5 Número de docentes según título (segundo semestre del 2004).

Título	Total de docentes	Porcentaje de participación
Técnico	6	0,1
Tecnólogo	22	0,5
Licenciado	60	1,3
Profesional	1.413	31,5
Especialista	2.545	56,9
Magíster	416	9,3
Doctorado	18	0,4
Total	4.480	100,0

Nota: ucc, 2007a, p. 86.

La Universidad Cooperativa de Colombia en el ámbito nacional, para el segundo semestre del 2004, cuenta con 4.480 docentes vinculados para atender los diferentes programas académicos. De este total, 12,8 % (576) están vinculados de tiempo completo y medio tiempo, y 87,2 % (39,04) son docentes de cátedra. De los 576 docentes que son de tiempo completo y medio tiempo, 6,0 % (258) son de tiempo completo y 7,0 % (318) son de medio tiempo (ucc, 2007a). Si el blanco

de atención para la investigación estaba en docentes de tiempo completo y medio tiempo, la Universidad se enfrentaba a una limitación que debía resolver. Más adelante se mostrarán los resultados de las medidas que se adoptaron.

Por otro lado, como segundo aspecto prioritario, la Universidad hace un balance de las condiciones en que se encuentra la investigación. En el plan del 2004, Integración para el Desarrollo, reconoce:

Aún no se dispone de información que permita una medición de la trayectoria temporal y espacial. Sin embargo, a continuación, resaltamos las siguientes apreciaciones que hacen evidente que existe una dinámica positiva en la mayoría de las actividades que se adelantan en la institución como también vacíos que es importante llenar de inmediato.

Entre las tendencias positivas (en ascenso) y con respecto a la investigación, el documento señala incremento de docentes de medio tiempo y tiempo completo, aumento de docentes con maestría, aumento de líneas y proyectos de investigación, aumento en la inversión en investigación, incremento de grupos y semilleros de investigación, incremento de grupos de investigación inscritos y/o reconocidos por Colciencias, aumento en las publicaciones –libros, artículos, revistas, documentos, ponencias–, y aumento en líneas y proyectos de investigación. No se señala el *quantum* pero se hace la afirmación general.

El documento, igualmente, pone de presente las tendencias negativas o variables con resultados inexistentes, como son: descenso en cantidad de docentes cátedra, descenso de docentes con especialización, descenso de docentes con doctorado y ausencia de proyectos con otras sedes. Tampoco se especifica el *cuanto*, aunque se expresa la sensación que se tiene de estos elementos.

El informe también hace hincapié en las variables que ameritan revisión, entre las cuales no menciona ninguna con respecto a la investigación. En cambio, sí menciona las variables que considera “estables”, entre las cuales la cantidad de docentes y de docentes con título profesional tiene una relación directa con la investigación en cuanto los investigadores salen de los docentes preferencialmente de tiempo completo y de medio tiempo (UCC, 2004b, pp. 168-169).

Las convocatorias

Primera convocatoria

La primera convocatoria para presentar proyectos de investigación se hizo en el 2005. Esta fue la primera experiencia formal de la Universidad que cubrió el nivel nacional y todas las sedes. Nunca antes se había realizado un ejercicio académico de estas proporciones, cuya proyección fue tal que marcó el camino por el cual transitaron las demás convocatorias en los años siguientes. Sus gestores tuvieron la visión de sentar las bases de una construcción sólida que permanece hasta el día de hoy. Solamente se requirieron ajustes en procedimientos.

La Dirección Nacional de Investigación inauguró su actuación en la Universidad con la convocatoria del 2005. Un papel destacado tuvo y ha tenido el ingeniero químico Gustavo Quintero Barrera, cuya experiencia anterior en la Universidad de Antioquia y sus estudios posgraduales en la West Virginia University, en los Estados Unidos fueron capitalizados por la Universidad para impulsar el desarrollo de la investigación.

Una de las primeras acciones fue la divulgación de una guía para la evaluación del proyecto con adaptación de la guía para la evaluación de proyectos de Colciencias, en ese momento en la modalidad de financiación con recuperación contingente. Allí se contenían “los principales criterios sobre los cuales se fundamenta la selección final y asignación de recursos financieros para los proyectos presentados a la Primera Convocatoria para Financiación de Proyectos de Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia, año 2005”. Se informaba sobre la “evaluación por pares independientes, de reconocida trayectoria investigativa y criterio profesional con relación a la temática que se evaluará” con principios de confidencialidad, equidad e imparcialidad y criterios de calidad, pertinencia y eficiencia. Luego se agregan los términos de referencia de la convocatoria (UCC, 2005b).

La información presentaba una guía de identificación de los investigadores, el título del proyecto, la propuesta, el grupo de investigación y las recomendaciones finales. El instrumento utilizado llevaba la forma de evaluación con los espacios para las observaciones y recomendaciones. Era un documento transparente, en el cual, una vez presentado y evaluado el proyecto, se permitía ver la calificación y la decisión final de aceptado o no.

El resultado de esta primera convocatoria fue la aprobación de 90 proyectos con un monto de financiación de \$724.621.350.

Como un respaldo y un direccionamiento institucional, el Consejo Superior de la Universidad aprobó la creación de un comité bioético de investigación en la institución (Acuerdo 02 del 28 de abril del 2006). El acto administrativo se dirige a proteger a los sujetos humanos y biológicos que directa o indirectamente puedan estar afectados por una investigación. Con ello se reconocen y aceptan el Código de Núremberg, la Declaración de Helsinki, el Informe Belmont, el Convenio de Oviedo, la Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS) y la Conferencia Internacional de Armonización. La decisión interna de la Universidad acogía y asumía la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, expedida por el Ministerio de Salud (ahora Ministerio de Salud y Protección Social).

Segunda convocatoria

Entre los preparativos de la convocatoria, el Consejo Superior estableció un procedimiento presupuestal para el manejo de los recursos asignados al Sistema Universitario de Investigación (SUI) de la Universidad (Acuerdo 03 del 28 de abril del 2006). Los centros de costos creados en cada una de las sedes recibirán los giros de la organización central de la Universidad, que atenderá en ellos a los rubros para el desarrollo de los proyectos aprobados por el Conadi. Esta forma de organización financiera significaba un acto de compromiso de la Universidad no solo con la asignación de recursos, sino que también ella daba viabilidad a los proyectos reconocidos mediante los procedimientos aprobados.

En el 2006, el Conadi, en su reunión número 12 del mes de agosto, aprobó la segunda convocatoria de proyectos de investigación, para “financiar los proyectos de los Grupos de Investigación en proceso de formación y consolidación. En ella podrán participar los profesores de tiempo completo y medio tiempo de la Universidad Cooperativa de Colombia”. En esta oportunidad, se abren dos convocatorias: una convocatoria general para proyectos en las distintas áreas del conocimiento, con un monto de \$960 millones, y la otra convocatoria temática para proyectos en el área de la economía solidaria, con una asignación de \$360 millones. Se aprobaron 115 proyectos con un monto total de financiación de \$1.320 millones. Cada proyecto podía aspirar a una financiación máxima de \$18 millones y debía ser presentada por un docente como investigador principal, quien podía adscribir al menos a un estudiante. El proyecto pasaría por dos evaluaciones, una interna y la otra externa. El documento de la convocatoria hacía referencia a los

procedimientos para el uso de los presupuestos, las funciones del investigador principal y de los estudiantes, la forma de presentación de los proyectos y la función de los centros de investigación y los comités técnicos de investigación de las sedes. Estos requisitos se mantienen en la actualidad.

Coherente con esta segunda convocatoria, los centros desarrollaron planes aplicables a cada una de las sedes. Así, la sede de Bogotá presentó una evaluación del plan de mejoramiento de la investigación, con la participación del equipo de investigaciones integrado por Jaime Amaya M., director del Centro de Investigaciones, y los investigadores Milcíades Vizcaíno, Hugo A. Rojas Torres, Sara Maldonado Avendaño, Hugo Cerda Gutiérrez y Adalberto León (Amaya, 2006). En este documento, se daba cuenta de los proyectos desarrollados que serían socializados entre los docentes y los estudiantes participantes.

A medida que se avanzaba en la consolidación de la investigación, aparecían fortalezas y debilidades que se expresaban en el Plan Estratégico 2007-2012, después de haber recibido “17 mil participaciones originadas en nuestras 23 sedes” (UCC, 2007c). En este documento se evidenciaban fortalezas como:

- Docentes que participan en grupos de investigación.
- Semilleros en funcionamiento y con trabajos concretos.
- Líneas de investigación debidamente reportadas.
- Proyectos presentados a Conadi con financiación.
- Una política nacional y de respaldo presupuestal a la investigación.
- Fomento a la investigación por parte de los estudiantes.
- Incremento en el número de semilleros.
- Participación en actos de investigación.
- Grupos reconocidos y clasificados por Colciencias.
- Presentación de ponencias en los ámbitos regional y nacional.
- Fortalecimiento del Centro de Investigaciones con docentes de apoyo.
- La integración de la investigación y la proyección social para el desarrollo de proyectos que contribuyen al desarrollo regional.
- La *Revista de la Universidad Cooperativa de Colombia* (REDUCC).
- La disponibilidad de la Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia para publicación de libros de texto de los docentes.
- Los docentes investigadores están adquiriendo experiencia en el desarrollo de investigaciones gracias a la participación en las convocatorias.

- Año tras año los proyectos de investigación mejoran en calidad, pertinencia y se ve un avance metodológico.
- Aumento de la participación de docentes en grupos de investigación inscritos en Colciencias.

También, se reportaban debilidades como:

- Bajo nivel de formación en investigación.
- Falta de publicaciones indexadas.
- Articulación de la labor investigativa y de proyección social de docentes y estudiantes en redes de cooperación científica, tecnológica y social.
- Ausencia de investigaciones con cofinanciaciones externas.
- Escasa vinculación entre los procesos de investigación y el currículo.
- Dificultades para el desarrollo de una cultura investigativa con los estudiantes por la escasa vinculación a procesos de investigación formativa.
- La falta de redes y proyectos de investigación y de proyección social intrainstitucionales.
- Falta de estímulos e incentivos para la conformación de semilleros de investigación.
- Investigación no articulada a las necesidades reales de la región y la débil articulación al sector productivo y empresarial.
- Ausencia de profesores dedicados exclusivamente a la investigación.
- Limitado número de proyectos con otras seccionales.
- No se realizan publicaciones.
- Los grupos inscritos en Colciencias no tienen los productos exigidos (publicaciones).
- Falta de grupos de investigación reconocidos por Colciencias.
- Alta deserción de los semilleros de investigación por falta de estímulos e incentivos.
- Baja producción de resultados de proyectos de investigación.
- Carencia de un programa continuado de formación docente sobre investigación.
- No existe una cultura de producción de artículos para revistas y producción de textos por parte de los docentes.
- Varias líneas sin proyectos de investigación.
- Falta presentar los proyectos a diferentes convocatorias departamentales y nacionales de redes de investigación.

En el mismo informe, se hace igualmente una comparación de fortalezas y debilidades adicionales. Las fortalezas se expresan como:

- Existencia de una línea de investigación institucional en economía solidaria.
- A través de la línea institucional de economía solidaria se han desarrollado temas de investigación muy importantes para el sector.
- Proyectos de investigación aprobados por el Conadi.
- Existencia de un sistema institucional de investigaciones debidamente financiado, lo cual está en condiciones de realizar proyectos de investigación en la línea de economía solidaria y en coordinación con el Indesco y los programas académicos.
- Motivación de estudiantes para realizar investigaciones en temas pertinentes a la economía solidaria.

Las debilidades manifiestas son:

- Falta de incentivo para los estudiantes y docentes para escribir artículos.
- La poca disponibilidad de tiempo de los docentes para dedicar a proyectos propuestos por el Indesco.
- La escasa vinculación del Indesco en el interior de los programas académicos de la sede.
- Los pocos docentes investigadores para la economía solidaria.
- Las publicaciones en temas de economía, salvo casos individuales en programas académicos, son muy escasas.
- Falta de eficiencia en la asignación de recursos para las actividades del programa y en investigación.
- Ponencias en actos de economía solidaria.
- Carencia de un sistema de seguimiento a las organizaciones creadas por la Universidad que permita evaluar sus resultados y determinar el impacto en la comunidad.
- Falta del hábito de la comunidad universitaria para escribir sobre temas de economía solidaria.
- Falta de estímulos económicos y académicos en docentes, estudiantes y administrativos para generar proyectos de investigación en la línea de economía solidaria.
- Limitados recursos económicos para desarrollar investigaciones.
- No existe una motivación por parte de la Universidad hacia los docentes para realizar investigaciones de forma permanente.

En uno y en otro caso, no existe una determinación del *cuanto*, tampoco se ubica en qué sedes y en qué programas; sin embargo, la sola mención general puede ser tomada como un indicio que permite afirmar que todavía la investigación no está consolidada y que su consolidación es frágil a pesar de las manifestaciones positivas (ucc, 2007c).

A pesar de las fragilidades, fortalezas y debilidades, la Universidad pudo mostrar datos concretos para los grupos de investigación: 253 registrados y avalados y 11 clasificados (ucc, 2007c, p. 21). La Universidad había hecho esfuerzos por mejorar dos aspectos: 1) la dedicación de los docentes de tiempo completo y medio tiempo, y 2) los niveles académicos de sus docentes. Las figuras 4.1 y 4.2 muestran esta información.

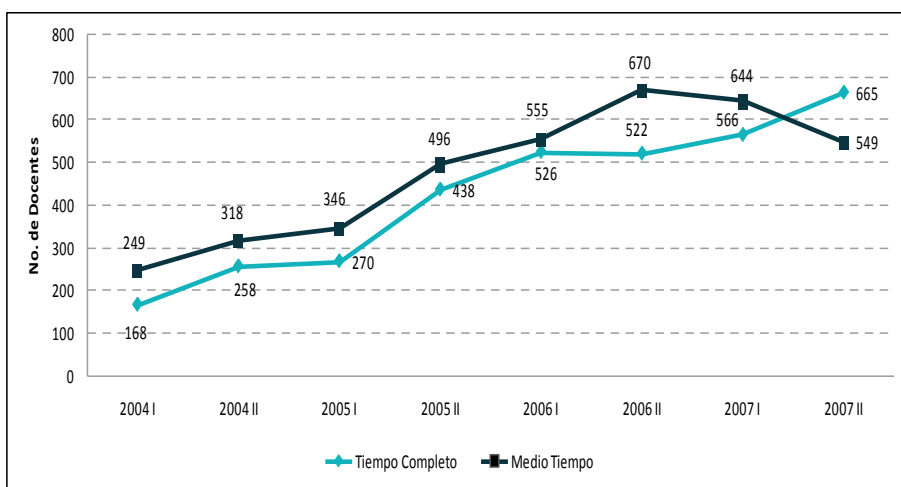


Figura 4.1 Docentes por dedicación de tiempo completo y medio tiempo 2004-2007.

Nota: ucc, 2007c, p. 133.

El mayor volumen de docentes de tiempo completo y de medio tiempo compensa la reducción correlativa de docentes de cátedra. Este paso es un avance importante para la investigación, dado que el potencial disponible para la presentación y el desarrollo de los proyectos asciende significativamente. Los docentes de tiempo completo representan 18,5 % (665) y los de medio tiempo, 15,3 % (549) del total de los docentes contratados (ucc, 2007c, p. 133). En el 2004, estos datos eran 6,0 % (258) y 7,0 % (318) en tiempo completo y medio tiempo, respectivamente, tal como se explicó arriba.

En términos relativos, y para el 2007, la calificación de los docentes se muestra en la figura 4.2.

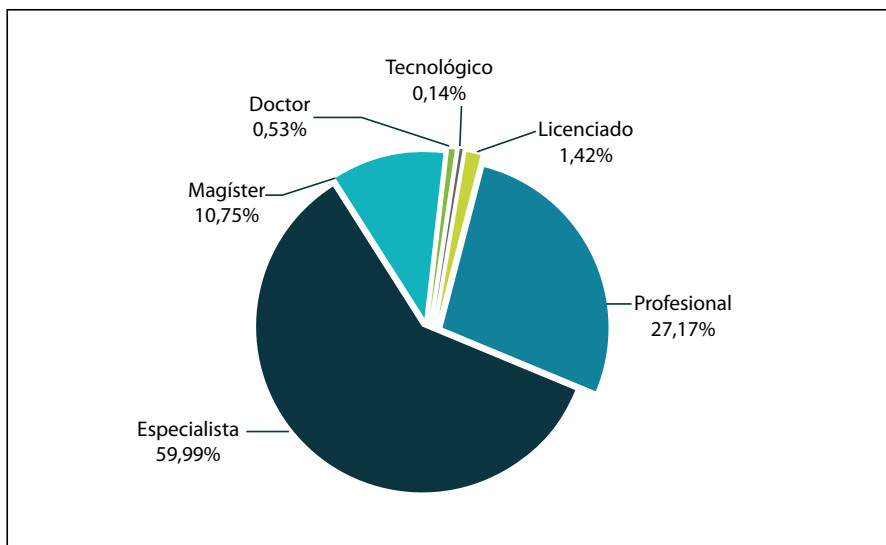


Figura 4.2 Nivel académico de los docentes (2007).

Nota: ucc, 2007b.

En comparación con la información arriba presentada para el 2004, el progreso es asimismo significativo y debe ser destacado en función no solo de la docencia, sino también de la investigación. Por las razones mencionadas, la Universidad, en su convocatoria del 2007, logró aprobar y financiar 96 proyectos de investigación (tabla 4.6).

Tabla 4.6 Proyectos aprobados y financiados en las sedes de la Universidad (2007).

Sede	Proyectos aprobados y financiados
Arauca	2
Barrancabermeja	6
Bogotá	17
Bucaramanga	5
Cartago	1
Espinal	6

Sede	Proyectos aprobados y financiados
Medellín	9
Montería	4
Neiva	10
Pasto	10
Pereira	5
Santa Marta	11
Villavicencio	10
Total	96

Nota: ucc, 2008.

El reconocimiento de que la investigación ha de ser invitada a formar parte de lo que se considera esencial en la Universidad guarda relación con los planteamientos expuestos en el Plan Estratégico 2007-2012. En el documento preparado por la Oficina de Planeación presentado como Plan Estratégico Nacional 2007-2012 Sinergia Institucional (ucc, 2007c), se dejaban sentados algunos planteamientos que resultan de interés para la investigación en la Universidad. Algunas formulaciones centrales son: universidad y sociedad del conocimiento, un mundo nuevo, una modernidad líquida, sociedad de individuos, solidaridad, globalización y, finalmente, el rescate de la política. En este documento se retoman ideas centrales de ese Plan Estratégico (Vizcaíno, 2007, pp. 99-137).

Dos decisiones se derivan de los procesos anteriores. Por un lado, la Universidad establece un reconocimiento como parte del sistema de estímulos a la investigación científica. Para ello, el Consejo Superior crea el Premio a la Acción Investigativa Universidad Cooperativa de Colombia encaminado a “reconocer a los investigadores sus realizaciones y aportes científicos o tecnológicos, mediante distinciones académicas, el apoyo presupuestal para la continuidad de líneas y proyectos de investigación, la participación en eventos nacionales o internacionales, y la publicación de sus obras” (Acuerdo 03, 12 de febrero del 2007). Se pretende, igualmente, estimular la vinculación y formación de nuevos investigadores y asegurar el relevo generacional mediante el apoyo a la formación de nuevos investigadores, incluidos estudiantes.

Por otro lado, se adiciona el presupuesto para investigación. En el Balance Social 2008, se informa que el presupuesto neto para la investigación fue de \$3.932 millones, que es 27,13 % superior con respecto al del 2006. Estos recursos no incluyen costos del personal vinculado con los proyectos ni del personal

administrativo de soporte (ucc, 2009, p. 116 y ss.). La tabla 4.7 muestra una comparación de los presupuestos asignados.

Tabla 4.7 Presupuesto para la investigación (2006-2008).

	2006	2007	2008
Dos por ciento de los ingresos proyectados	2.293.214.000	2.969.744.000	2.932.261.000
Asamblea Ordinaria de Miembros (distribución de excedentes)	800.000.000	750.000.000	1.000.000.000
Total	3.093.214.000	3.719.744.000	3.932.261.000
Incremento 2006-2008		27,13	

Nota: ucc, 2009.

Específicamente para la convocatoria 2008, el Conadi apropió recursos financieros por un valor de \$1.600.000.000 distribuidos así:

- Convocatoria general: para proyectos en las distintas áreas del conocimiento. Monto: \$1.050 millones.
- Convocatoria temática 1: para proyectos en el área de la economía solidaria. Monto: \$250 millones.
- Convocatoria temática 2: para proyectos en el área de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Monto: \$200 millones.
- Convocatoria temática 3: para proyectos en el área de la calidad de los programas académicos: Monto: \$100 millones (Conadi, 2008).

Igualmente, para el 2008, en comparación con el 2006, hay un incremento de docentes investigadores de 32,8 %. Esta información permite concluir que 10,4 % de todos los docentes de la Universidad está comprometido en actividades de investigación y que 100 % de las sedes tiene proyectos aprobados y financiados por el Conadi.

Los proyectos han generado actividad que diversifica, a su vez, los rubros presupuestales en otros ítems. La Universidad se ha comprometido en su financiación. Así, la información presupuestal del 2008 (tabla 4.8) muestra un incremento de 528 % en el apoyo a la presentación de ponencias internacionales y de 242 % en la infraestructura informática y los semilleros de investigación como dos ítems

sobresalientes. En total, el incremento de recursos movidos por los fondos entre 2006-2008 ha sido de 1.254 %.

Tabla 4.8 Fondos de apoyo a la investigación (2006-2008).

Fondo	2006	2007	2008	Total	Variación 2006-2008 (%)
Semilleros	10.625.000	47.962.000	36.386.000	94.973.000	242,46
Ponencias nacionales	3.924.001	11.399.000	24.678.200	40.001.201	528,90
Ponencias internacionales	4.745.990	36.834.000	111.213.780	152.793.770	2.243,32
Capacitación	10.132.000	19.510.000	29.642.000	—	—
Publicaciones	12.550.000	150.000	12.700.000	—	—
Cofinanciación	6.978.000	9.990.000	16.968.000	—	—
Infraestructura informática	93.007.926	50.211.000	143.218.926	—	—
Realización de eventos	4.384.000	9.150.000	13.534.000	—	—
Total	19.294.991	223.246.926	261.288.980	503.830.897	1.254,18

Nota: ucc, 2009.

El Sistema Universitario de Investigación (SUI) de la Universidad Cooperativa de Colombia desarrolla estrategias y otorga financiación a los grupos de investigación para que logren visibilidad nacional e internacional. Los grupos registrados y avalados por Colciencias son la base sobre la que se construye la investigación en la Universidad. Sin embargo, existe una reserva que se espera que avance y se consolide de manera que pueda alcanzar la clasificación tal como los demás grupos.

En el 2008, se clasifican en Colciencias 11 grupos (tabla 4.9).

Tabla 4.9 Grupos clasificados por Colciencias por sedes (2008).

N.º	Sede	Nombre	Líder	Categoría
1	Quibdó	Grupo de Investigación en Economía Solidaria del Chocó	Gloria Elena Asprilla García	C
2	Bucaramanga	Grupo de Investigación en Ciencias Animales Universidad Cooperativa de Colombia	César Augusto Serrano Novoa	C
3	Bucaramanga	Kinepaideia	Luis Hernando Castañeda Nieto	C
4	Bucaramanga	Mipyme Organizacional	Miguel Ernesto Arce Galvis	C
5	Quibdó	Nuevas Tecnologías en el Chocó	Sandra Patricia Marmolejo Mena	C
6	Pereira	Grupo Intedisciplinario de Economía Solidaria Eje Cafetero y Cartago	Norma Constanza Lasso Ramírez	C
7	Bucaramanga	Organizaciones de Economía Solidaria	María Jaime Cuadros	C
8	Bogotá	Centro de Investigación de la Docencia Universitaria (CIDU)	Stella Betancourt de Guevara	B
9	Pereira	Centro de Investigaciones y Extensión Universidad Cooperativa de Colombia (Pereira)	Ramón Albeiro Hernández Valencia	B
10	Barrancabermeja	Comisión de Investigación Educativa del Magdalena Medio (CIEMM)	Cristina Cecilia Arenas Sepúlveda	B
11	Bogotá	Grupo de Investigación de la Facultad de Educación (CIFE)	Bertha Ortiz de Lizcano	A

Nota: Dirección Nacional de Investigaciones, Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, 2008.

Los 11 grupos clasificados por Colciencias son parte de los 67 grupos inscritos y registrados, lo cual equivale a 509 % de incremento con respecto al 2008 y representa la décima segunda posición entre las universidades con más grupos de investigación reconocidos por Colciencias (Colciencias, 2008).

Para el 2008, según información de la Dirección Nacional de Investigaciones, la Universidad contaba con 264 grupos de investigación. De ellos, 253 registrados y avalados y 11 clasificados (ucc, 2007c, p. 21). Estos grupos clasificados se relacionan en la tabla 4.10.

Tabla 4.10 Grupos de investigación clasificados (2008).

Sede	Nombre del grupo	Clasificación en Colciencias
Barrancabermeja	Comisión de Investigación Educativa del Magdalena Medio (CIEMM)	B
Bogotá	Centro de Investigación en Docencia Universitaria (CIDU)	B
Bogotá	Comité de Investigación Facultad de Educación (CIFE)	A
Bucaramanga	Kinepaideia	C
Bucaramanga	Organizaciones de Economía Solidaria	C
Bucaramanga	Investigación Mipyme Organizacional	C
Bucaramanga	Investigación en Ciencias Animales	C
Quibdó	Investigación en Economía Solidaria del Chocó	C
Pereira	Centro de Investigación	B
Pereira	Grupo Interdisciplinario en Economía Solidaria	C

Nota: ucc, 2007c, p. 21.

El incremento en el volumen de grupos de investigación, en el 2008, tuvo dos consecuencias. Por un lado, el incremento de los proyectos aprobados y financiados y, por otro, el número de publicaciones en relación con los años anteriores. Los proyectos de la convocatoria 2008 se detallan en la tabla 4.11.

Tabla 4.11 Proyectos aprobados y financiados por categorías de la convocatoria y por sedes (2009).

Sede	General	Economía solidaria	Objetos virtuales de aprendizaje	Calidad de programas	Total
Apartadó	1	1	—	—	2
Arauca	2	—	—	—	2
Barrancabermeja	4	—	1	—	5
Bogotá	16	—	1	5	22
Bucaramanga	8	1	1	2	12
Cali	4	—	1	1	6
Cartago	2	1	—	1	4
Espinal	4	1	—	—	5
Ibagué	—	1	—	1	2
Medellín	10	1	1	—	12
Montería	3	—	1	1	5
Neiva	7	—	1	—	8
Pasto	16	1	—	1	18
Pereira	7	2	—	1	10
Popayán	6	—	1	1	8
Santa Marta	21	5	—	2	28
Villavicencio	12	3	2	4	21
Total	123	17	10	20	171

Nota: Dirección Nacional de Investigaciones, Universidad Cooperativa de Colombia.

El creciente potencial de grupos se muestra en la convocatoria de este año, en la cual se aprobaron y financiaron 171 proyectos por parte del Conadi. Al mismo tiempo, se expresa en las publicaciones que se relacionan en la tabla 4.12.

Tabla 4.12 Libros publicados por la Editorial Universidad Cooperativa de Colombia (2008).

Colección	Número
Investigación	17
Libros de texto	46
Economía solidaria	10
Docencia	2
Arte	6
Resultados de investigación	1
Actas, homenajes y memorias	1
Total	83
Revistas nacionales	29
Documentos ocasionales	2
Total	114

Nota: ucc, 2007c, p. 22.

En este mismo año 2008 y a causa de los indicadores de consolidación de la investigación, ocurren dos fenómenos nuevos que se deben resaltar. El primero es que la investigación es reconocida como una actividad con identidad propia. Si en años anteriores cuando se desarrollaron planes estratégicos la investigación estaba subsumida en otros grandes capítulos que representaban objetivos y estrategias, en este plan se trata a la investigación de manera definida por ella misma. El segundo fenómeno es que los indicadores de valoración de la actividad investigativa en el plan estratégico adquieren una definición más clara que en los años anteriores. Así, dentro de los proyectos prioritarios del Plan Estratégico se define el programa 9 como fortalecimiento de la investigación con tareas como:

- Creación del Banco de Proyectos de Investigación.
- Implementación del plan de capacitación y formación docente.
- Estudios para la creación de maestrías y doctorados.
- Proyectos de investigación con instituciones internacionales (ucc, 2007c, p. 123).

Las metas están definidas hasta el 2012. Sin embargo, pueden ser consideradas como actividades permanentes, sobre todo teniendo en cuenta los procesos de

internacionalización de la investigación que corren parejos con la internacionalización de la Universidad como institución y en sus programas académicos y, al fin y al cabo, de la sociedad colombiana en una perspectiva de globalización y de modernidad activa. En esta dirección, habría que orientar la capacitación y formación docentes que serían un requisito para las demás tres actividades.

Tercera convocatoria

Entretanto, la Universidad continúa con sus convocatorias. Para el 2009, se tenían 67 grupos clasificados en la plataforma Colciencias, como se relaciona en la tabla 4.13.

Tabla 4.13 Grupos clasificados en Colciencias (2009).

Sede	A	B	C	D	Sin clasificación	Totales
Bogotá	—	2	1	13	—	16
Popayán	—	—	—	9	—	9
Quibdó	—	—	—	2	—	2
Medellín	—	—	—	5	—	5
Bucaramanga	1	1	1	8	—	11
Cali	—	—	—	3	—	3
Pasto	—	1	—	3	—	4
Neiva	—	—	—	3	—	3
Barrancabermeja	—	—	2	1	—	3
Santa Marta	—	—	—	3	—	3
Pereira	—	—	1	1	—	2
Ibagué	—	—	—	1	—	1
Cartago	—	—	—	2	—	2
Villavicencio	—	—	—	1	—	1
Grupo de Investigación en Odontología - Villamaría	—	—	—	—	2	2
Total	1	4	5	55	2	67

Nota: Dirección Nacional de Investigaciones, Universidad Cooperativa de Colombia.

Los 67 grupos clasificados, además de los inscritos y registrados, presentan un potencial creciente para la realización de proyectos de investigación en comparación con los 11 clasificados en el 2008.

La convocatoria estuvo acompañada de un acto administrativo que modificó los procesos de autoevaluación y acreditación de la Universidad (Acuerdo 019, 30 de septiembre del 2009). La decisión es una renovación del Acuerdo 018 de 1998 sobre el mismo tema. Ahora se amplía el Comité Institucional de Autoevaluación (CINA) por el Comité Institucional de Autoevaluación y Acreditación (CINAA), tanto en la estructura nacional como en las sedes regionales, y por tanto, cubre los programas de pregrado y de posgrado en su autoevaluación y acreditación de alta calidad. En las sedes funcionará el correspondiente CINAA como comités regionales. De esta suerte, la Universidad sigue los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y avanza en el reconocimiento de la investigación como parte integral de la institución.

La definición de políticas para autoevaluación, acreditación y lineamientos curriculares y pedagógicos (Acuerdo 001, 8 de febrero del 2010) avanza en la consolidación de procesos en cada uno de los programas académicos. La Universidad se sale de esquemas convencionales y asume, por ejemplo, la investigación y el aprendizaje de excelencia y la proyección social como bases de la impronta institucional. Las prácticas pedagógicas se articulan al proyecto institucional y se desarrollan mediante créditos académicos con criterios de pertinencia, integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. Obviamente, la investigación está articulada a los procesos desarrollados en los programas académicos.

Encuentro Nacional de Directores y Coordinadores de Investigación de las sedes y Jornadas de Investigación

La investigación, una vez que ha sido incorporada a la estructura organizacional y a la subjetividad de sus actores, requería ser reforzada para lograr un anclaje que la cimentara y le diera permanencia. Dos estrategias complementarias se desarrollaron. La primera estrategia fue la convocatoria de los directores y coordinadores de los centros de investigación que ellos coordinan, animan, fomentan y sostienen en las diferentes sedes de la Universidad. Recién se aprobó el Estatuto General de Investigación en el 2004, se promovió un encuentro que impulsara las decisiones tomadas y comprometiera a las sedes con su desarrollo en las regiones. Estos

encuentros se han sostenido hasta la actualidad y su realización se ha rotado por diferentes sedes.

La otra estrategia ideada desde el 2007 hasta la actualidad, en el 2011, fue la invitación a investigadores y a estudiantes de semilleros de investigación a desarrollar conversatorios sobre la actividad de investigación. El intercambio de experiencias, la presentación de los resultados, la previsión de los caminos que se seguirán, las dificultades que se afrontan y las formas de su superación justifican este esfuerzo institucional.

Las cuatro primeras jornadas de investigación se realizaron en la sede de Medellín. En la primera, en el 2007, se mezclaron actividades como un seminario-taller de capacitación, la presentación de experiencias de las sedes en investigación *stricto sensu* y los aportes de los semilleros de investigación. Asistieron otras instituciones, como las Empresas Públicas de Medellín, el Parque E, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad San Martín, la Universidad de Medellín, la Universidad de Antioquia, la Universidad Eafit, el Instituto Tecnológico Pascual Bravo, la Fundación Universitaria María Cano, la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Institución Universitaria de Envigado, la Escuela de Ingeniería de Antioquia y la Universidad Santo Tomás.

Los resultados de la primera jornada fueron positivos si se ven a través de indicadores de participación como los siguientes (tabla 4.14).

Tabla 4.14 Indicadores de la Primera Jornada de Investigación (2008).

Actividad	Número de asistentes
Inscritos al seminario-taller	223
Asistentes al seminario-taller	169
Promedio diario de asistencia al seminario-taller	140
Asistentes de otras universidades	37
Otras entidades y universidades participantes	13
Inscritos a conferencias	168
Asistentes I Encuentro Seccional de Investigadores	90
Ponentes I Encuentro Seccional e Investigadores	6
Asistentes III Encuentro Interno Semilleros de Investigación	140
Ponentes III Encuentro Interno Semilleros de Investigación	16

Nota: Fernández, 2008, p. 214.

La segunda jornada se llevó a cabo, igualmente, en la sede de Medellín. Las actividades realizadas fueron similares a las programadas en la primera jornada. Con ello se dio continuidad a esta iniciativa. Para el 2009, se programó y desarrolló la tercera jornada y en el 2010, la cuarta actividad de este tipo.

Cuarta convocatoria

La investigación ha alcanzado a incrustarse en la Universidad como una de sus funciones sustanciales. Los desarrollos de los siete años recientes permiten avanzar con una diferenciación interna de grupos y de proyectos de investigación. Como una medida que canalice recursos de acuerdo con el desarrollo alcanzado por grupos de las sedes, se ha determinado atender dos tipos de experiencias que llevan a una atención específica a grupos, así:

Convocatoria de proyectos de sostenibilidad de grupos de investigación, donde se asignarán recursos que sirvan de apoyo para llevar a cabo la sostenibilidad de los grupos de investigación que han sido clasificados por Colciencias, de acuerdo [con] una agenda de trabajo y compromisos que serán asumidos con el fin de generar productos de investigación que sirvan para ascender en su clasificación y que se articulen con los requerimientos de los procesos de calidad: obtención y renovación de los registros calificados, y la acreditación de alta calidad (Quintero, 2012).

La investigación debe, en consecuencia, ser articulada a los programas académicos para alcanzar su registro calificado y su acreditación y, de paso, debe ayudar a los grupos a ascender en el escalafón de Colciencias. De esta suerte, se busca que la investigación sea funcional al desarrollo y reconocimiento de los programas académicos.

La otra medida es una “convocatoria tradicional” a la que se asignarán recursos para el desarrollo de proyectos de investigación, tal como se ha dispuesto en los términos de referencia definidos. Esta diferenciación en la atención en recursos y apoyo académico se ajusta a los avances diferenciales de los grupos y estimula a aquellos que han dado muestras positivas de generar productos y de producir visibilidad a los grupos, a los programas y, por tanto, a la Universidad.

Los procesos internos a la Universidad se han consolidado a lo largo de los años. Ha sido una actividad gradual en la cual han intervenido actores múltiples.

La entrada al primer capítulo informaba que, para el 2011, la Universidad podía mostrar a la sociedad 135 grupos con el reconocimiento de Colciencias y la consolidación del quehacer investigativo que viene en un proceso acelerado en la institución. Así, en el 2006 llega a 11 grupos, en el 2010 alcanza los 98 y para el 2011 asciende a los 135. La investigación se ha convertido en una política institucional y hace parte de su misión y de su visión (UCC, 2011).

Este capítulo y los anteriores han mostrado los procesos que han tejido la historia de hacer investigación en la Universidad. Queda claro que la planeación ha sido un factor determinante, pero que, ante todo, los resultados han obedecido a un proceso social y cultural sobre el cual no necesariamente ha habido conciencia plena de su desarrollo. Hoy se tiene claridad, y por tanto, el futuro puede ser diseñado y construido como una intencionalidad de la institución y de sus actores.

Referencias

- Albornoz, O. (1996, 18-22 de noviembre). La calidad de la educación superior. La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. En *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. La Habana: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000529.pdf>
- Amaya M., J. (2001). *Informe sobre el Diplomado en Investigación desarrollado en la sede Bogotá*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Amaya M., J. (2002, 10 de junio). Carta al rector nacional de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre inscripción y clasificación de grupos y centros de investigación ante Colciencias. Mimeo.
- Amaya M., J. (2006, julio). Evaluación del Plan de Mejoramiento de la Investigación. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia/Centro de Investigaciones. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (1993). Propuesta para la creación de un centro de investigaciones a nivel nacional y de las seccionales de la Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (2000, junio). Propuesta de Diplomado en Investigación en la seccional Bogotá. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (2001, 24 de enero). Informe sobre el Diplomado en Investigación en la seccional Bogotá. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.

- Amaya M., J. y Vizcaíno M. (2002a). Metas de investigación para el segundo semestre del 2002. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (2002b). Lineamientos para la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (2002c). Sugerencias para fortalecer la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (2003a). La investigación institucional en la Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá. Mimeo.
- Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (2003b). Comentarios al documento “Reflexiones y propuestas sobre investigación”, del Centro de Investigaciones de la sede de Pereira. Bogotá. Mimeo.
- Amaya M., J., Rojas T., H. A. y Vizcaíno, M. (2001a). *Apoyo institucional al desarrollo de la investigación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Amaya M., J., Rojas T., H. A. y Vizcaíno, M. (2001b). *Propuesta de Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Amaya M., J., Rojas T., H. A. y Vizcaíno, M. (2004, marzo y mayo). *Seminario-Taller sobre semilleros de investigadores e investigación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Asociación Colombiana de Sociología (1997). *La sociología en Colombia: estado académico*. Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Bejarano, J. A. (1975). El fin de la economía exportadora y los inicios del problema agrario. *Cuadernos Colombianos*, I(6), 225-303, II(7), 363-427 y III(8), 539-633.
- Bejarano, J. A. y Berry, A. (1990). *Desarrollo agropecuario en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Agricultura, Departamento Nacional de Planeación y Editorial Presencia (Informe final de la Misión de Estudios del Sector Agropecuario).
- Brunner, J. J. (1996). Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. En R. Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos* (pp. 106-170). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cataño, G. (1981). La sociología en Colombia. *ECO, La Revista de la Cultura de Occidente*, 4(238), 410-442.
- Cataño, G. (1995). De la publicación oral a la publicación impresa: estrategias para desarrollar la producción intelectual en la universidad. En *La artesanía intelectual* (pp. 85-127). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Janés.
- Colciencias (2008). Clasificación de grupos de investigación. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/scienti>

- Congreso de Colombia. Ley 30, Ley de Educación Superior (18 diciembre 1992).
- Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi) (2008, junio). Acta de reunión 23.
- Facundo, Á. y Rojas, C. (1990). *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior.
- Fernández L., J. D. (comp.). (2008). Avances en investigación. En *Memorias de la I Jornada de Investigación*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Fernández L., J. D. (comp.). (2009). Avances en investigación. En *Memorias de la II Jornada de Investigación*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Fernández L., J. D. (comp.). (2010). Avances en investigación. En *Memorias de la III Jornada de Investigación*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Godoy S., Á., Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (1997, agosto). *La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia: consideraciones teóricas, metodológicas y operativas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- González H., A. (1997). La sociología en Barranquilla. En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia: estado académico* (pp. 187-208). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Hernández A., I. (2004, marzo). Lineamientos para la presentación de documentos de las etapas de planeación y desarrollo de la investigación. Pasto. Mimeo.
- Hernández L., J. (1997). La sociología en Cali. En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia: estado académico* (pp. 113-142). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Krysmansky, H. (1968). La sociología en Colombia. *eco, La Revista de la Cultura de Occidente*, 4(100) 404-433 y t. xvii/5, 544-577.
- Medina E., J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2124, por la cual se reconoce al Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo –Indesco– como Centro de Investigaciones Cooperativo-educacionales (12 mayo 1972).
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 24195, por la cual se reconoce al Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo –Indesco– como Universidad Cooperativa de Colombia.
- Narváez P., E. (2003). *Hacia una cultura permanente investigativa*. Popayán: Universidad Cooperativa de Colombia (20 diciembre 1983).
- Páez M., G. (1997). Estado del arte de los programas de sociología en las universidades privadas de Santafé de Bogotá. En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia: estado académico* (pp. 69-110). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.

- Parra S., R. (1988). La universidad escindida. En L. E. Orozco S., R. Parra S. y H. Serna G., *¿La universidad a la deriva?* (pp. 127-216). Bogotá: Tercer Mundo y Universidad de los Andes.
- Pérez M., C., Amaya M., J. y Vizcaíno, M. (1994). *Plan estratégico del centro de investigaciones*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Pineda R., N. y Sabogal C., A. C. (1996). *Historia y estado actual de la sociología de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bogotá*. Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Puentes P., J. (1997). La sociología en Pasto. En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia: estado académico* (pp. 212-224). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Quintero B., G. (2012, 5 de septiembre). Circular interna “Indicaciones convocatorias Conadi 2012” a directores académicos y directores de centros de investigación. Medellín.
- Restrepo F., G. (2002). *Peregrinación en pos de omega: sociología y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo F., G. y Restrepo F., O. (1997). Balance doble de treinta años de historia. En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia: estado académico* (pp. 3-67). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Restrepo G., B. (2003, mayo). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Sánchez Á., R. (1982). *Historia política de la clase obrera en Colombia*. Bogotá: Editorial La Rosa Roja.
- Sánchez Á., R. (1996). Las izquierdas en Colombia. En *Colombia 1996*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Serna A., A. L. (1997). La sociología en Medellín. En Asociación Colombiana de Sociología, *La sociología en Colombia: estado académico* (pp. 145-183). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Superintendencia Nacional de Cooperativas. Resolución 501 de 1974. Por la cual se reconoce al Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo –Indesco– como Instituto Auxiliar del Cooperativismo.
- Szent-Györgyi, A. (2009, octubre). La investigación científica consiste en ver lo que todo el mundo ha visto, pero pensando en lo que nadie ha pensado. Recuperado de <http://es.wikiquote.org/wiki/Educación>
- Universidad Cooperativa de Colombia, Centro de Investigaciones (1994, noviembre). Plan de actividades 1995-1996. Bogotá. Mimeo.

- Universidad Cooperativa de Colombia, Centro de Investigaciones (1995). Informe del Centro de Investigaciones. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Dirección de Planeación Nacional (2002). Publicaciones. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Consejo Superior (2004, 16 de abril). Acuerdo 025 por el cual se establece el Estatuto General y la estructura administrativa de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Dirección de Planeación Nacional (2004b). Plan Integración para el Desarrollo. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Consejo Superior (2005a). Acuerdo 004 por el cual se reglamenta el funcionamiento del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi) y el financiamiento de la investigación. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Dirección Nacional de Investigación (2005b). Primera Convocatoria para la Financiación de Proyectos de Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Dirección Nacional de Investigación (2006). Segunda Convocatoria para la Financiación de Proyectos de Investigación. Medellín. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Dirección de Planeación Nacional (2007a). Estadísticas e indicadores 2004-2007. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Dirección Nacional de Investigación (2007b). Boletín estadístico. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2007c). Plan Estratégico Nacional 2007-2012 Sinergia Institucional. Diagnóstico Estratégico. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2009, julio). Balance Social 2008. Bogotá. Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2011, 4 de octubre). Universidad Cooperativa de Colombia afianza su potencial investigativo. *El Universitario Nacional*, 7.
- Vélez P., I. y Dávila L. de G., R. (1984, enero-marzo). De la investigación universitaria en Colombia en educación superior y desarrollo. *Icfes*, 3(1), 48-54.
- Vizcaíno, M. (1992). *Ensayos de sociología de la educación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (1992a). *Los falsos dilemas de nuestra televisión: una mirada tras la pantalla*. Bogotá: Cerec.
- Vizcaíno, M. (1994b). *Informe a la Facultad de Artes y Humanidades sobre actividades de investigación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Vizcaíno, M. (1994c). *La investigación en la Universidad Cooperativa: una propuesta para la acción*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.

- Vizcaíno, M. (1994b). Exposición de motivos de la propuesta de acuerdo del Consejo Superior para la organización y financiación de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Vizcaíno, M. (1995, 4 de septiembre). *Carta a la doctora Colombia Pérez M., asistente de Rectoría, sobre Plan de Investigación y Publicaciones*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Vizcaíno, M. (2003). La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia: reflexiones y propuestas con formadores de abogados. En *La docencia universitaria: una reflexión orientada a la acción* (pp. 81-99). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2002). *Investigación formativa frente a investigación stricto sensu*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Vizcaíno, M. (2003). *La docencia universitaria: una reflexión orientada a la acción*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2005, septiembre-octubre). La sociología en la Universidad Cooperativa: de la tradición a los retos del futuro. *Cooperativismo y Desarrollo*, 88, 87-93.
- Vizcaíno, M. (2006). *La sociología y la comprensión de la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2007, 1 de octubre). La Universidad Cooperativa de Colombia en el horizonte del 2012: elementos para un direccionamiento estratégico. En Universidad Cooperativa de Colombia, *Plan Estratégico Nacional 2007-2012 Sinergia Institucional. Diagnóstico Estratégico*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2009, 22-24 de octubre). Hacer investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia: trayectorias de una experiencia. En *V Encuentro de Directores y Coordinadores de Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Mimeo.
- Vizcaíno, M. (2010, enero-junio). Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente? *Cooperativismo y Desarrollo*, 96, 153-170.

Resumen

La investigación en la Universidad descansa sobre sus investigadores. Ellos son quienes desarrollan su capital intelectual en función de diseñar y desarrollar proyectos cuya visibilidad se encuentra en los productos presentados en ponencias en actos académicos, en artículos, en revistas y en libros publicados por editoriales. Una vez definida la política y los procedimientos, como se ha reconstruido en el capítulo anterior, los investigadores se han vinculado mediante la organización de grupos de trabajo en las diferentes áreas, en las cuales desarrolla su actividad académica la Universidad. Este capítulo se concentra en preguntarse quiénes son esos investigadores respecto de sus variables individuales, colectivas y contextuales en las diferentes sedes de la Universidad; al mismo tiempo, se pregunta por sus condiciones académicas e intelectuales y por el potencial con que cuenta la Universidad para producir lo que muestra como investigación y que le representa proyección a la sociedad. De esta suerte, los planteamientos generales ofrecidos en los capítulos anteriores se observan en la interioridad de la institución; se baja el nivel y se llega a los investigadores en su actividad de investigación. Las variables analizadas se alimentan de información aportada por los investigadores de las 18 sedes de la Universidad en una mirada multisitio.

Palabras clave: investigadores, Universidad Cooperativa de Colombia, variables individuales y colectivas, grupos de investigación.

Abstract

Research in the University rests in its researchers. They are the ones who develop their intellectual capital in order to design and develop projects whose visibility is in the products presented in lectures, academic ceremonies, articles, journals, and books published by publishing houses. Once policy and procedures are defined, as reconstructed in the previous chapter, researchers have connected to them through the organization of working groups in the different areas where the University carries out its academic activity. This chapter focuses on questioning who those researchers are with respect to their individual, collective, and contextual variables on the different campuses of the University. At the same time, it asks about their academic and intellectual conditions and the University's potential to produce what it shows as research and represents an impact on society. Thus, the general approaches provided by previous chapters are observed in the ins and outs of the institution; level is lowered and we get to researchers in their research activity. The variables analyzed are fed by information supplied by researchers on the 18 campuses of the University from a multi-site perspective.

Keywords: Researchers, Universidad Cooperativa de Colombia, individual and collective variables, research groups.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. E. (2015). Los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional* (pp. 229-285). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>

Un papel nuevo en la Universidad: hacer investigación

Los investigadores son quienes producen conocimiento en las universidades. Otros investigadores están vinculados a centros especializados, entre los cuales los de primer nivel tienen adscripción a centros de excelencia. En los hombros de unos y de otros descansa el papel de la búsqueda científica. Aquí nos referimos en general a quienes están vinculados a la universidad y, particularmente, a la Universidad Cooperativa de Colombia. En una mirada rápida y superficial a la Universidad, muchas veces el significado del rol del investigador pasa inadvertido y no requiere mayor explicación con la implicación de darlo por hecho y, a veces, ocultar su relevancia. Al contrario, en una mirada cercana e involucrada en él surgen preguntas que tienen niveles de profundidad variables: unas centran su atención en la descripción de quiénes son los investigadores respecto del sexo, la edad, la dedicación, los proyectos y los productos; otras preguntas van un poco más al fondo y se refieren a las motivaciones y a los intereses, a los compromisos académicos y a la subjetivación que ha sido alcanzada por ellos.

En un nivel más profundo, las preguntas se dirigen a los significados que ellos atribuyen a la investigación y a los impactos que la investigación produce en terceros, sean ellos instituciones o personas, se encuentren dentro o fuera de las universidades. El investigador es un “sujeto objetivante” (Bourdieu, 1988, 1990, 2000) porque su actividad de búsqueda lo lleva a objetivar a otros sujetos para convertirlos en objeto de su conocimiento. Al mismo tiempo que objetiva sujetos, también objetiva los efectos de sus técnicas de objetivación que emplea para alcanzar el conocimiento, es decir, para poner en evidencia los alcances y los límites del conocimiento (Bourdieu, 2000).

En este capítulo, se toman en cuenta algunas de las preguntas formuladas arriba. Sin embargo, sus respuestas no solo contienen el *cuanto*, sino que también se presentan algunas interpretaciones en el contexto de la Universidad Cooperativa de Colombia y en el contexto externo, por cuanto establecen conectores con estudios paralelos que toman en consideración las mismas variables para extender el horizonte de significación más allá de las fronteras de esta Universidad.

Este apartado se concentra en el papel de los investigadores, lo que no se confunde con el papel docente; se diferencia de él en la lógica que orienta la acción y en el sentido de su función en la Universidad. Mientras el rol docente está concebido sobre la enseñanza como función, la capacidad de orientar los aprendizajes de sus alumnos, el seguimiento de procesos de incorporación de

saberes para un desempeño profesional, el rol de investigador se fundamenta en la búsqueda de nuevos conocimientos, en la capacidad de hacerse preguntas y seguir procedimientos para responderlas, una vez que logra conocimientos nuevos los comunica a otros y comparte con ellos los hallazgos. Son claramente dos papeles que a veces van juntos pero también, en otros casos, se encuentran separados (Parra, 1996). En todo caso, no son intercambiables en el sentido de que al desempeñar uno de los roles necesariamente se implica el cumplimiento del otro. Sin embargo, la creencia común es que dichos profesionales han debido asimilar y conjugar los dos papeles de manera simultánea y desempeñarlos con eficacia y eficiencia, lo que no está empíricamente probado (Sancho, 2001). Lo que se predica de la institución no necesariamente tiene la misma implicación para cada uno de los docentes, y viceversa.

La encuesta directa y personalizada ha sido el medio considerado adecuado para la recolección de información, dada la cantidad de investigadores y su dispersión por las 18 sedes de la Universidad. Se diseñaron dos instrumentos: el primero para identificar características socioeducativas, y el segundo para reconocer competencias de los investigadores. Estos instrumentos se colgaron en la web y, mediante una dirección electrónica, los docentes-investigadores de las 18 sedes de la Universidad pudieron acceder directamente, ya fuera en la Universidad o en otro lugar. Se definieron días precisos en los cuales el acceso fuera posible; pasados estos días, se cerró su acceso. Una vez diligenciados los instrumentos por los investigadores, se procedió a sistematizar la información y a consolidar cada una de las categorías para luego pasar a la fase del procesamiento, mediante el SPSS (Statistics Package for the Social Sciences), cuyos resultados se presentan en esta sección.

El primer instrumento estuvo centrado en características socioeducativas de los investigadores y tuvo 23 ítems (apéndice A). Los resultados se analizan a continuación.

Caracterización socioeducativa

Caracterizar a los investigadores de la Universidad implica identificar variables que generalmente se mantienen “semiocultas” (Gewerc, 2001), por lo cual tienen escasa atención en los análisis que sobre ellos se realizan. Una paradoja está implícita: mientras los investigadores definen su objeto de estudio, producen resultados, avanzan

en el conocimiento disponible y comparten con otras personas sus hallazgos, entretanto el conocimiento de sí mismos, de su actividad y de su compromiso con la investigación permanecen en la penumbra. El interés de esta sección es penetrar en dicha oscuridad para hacer visibles a los investigadores. Bien se sabe que cada uno pone su sello personal, sus rasgos que identifican el modo, la intensidad, la orientación y los procesos de las interacciones; a todo esto denominamos con Goffman la “fachada personal” (1981, p. 35). Este rasgo de identificación evoca posibilidades de agrupación dentro de un conjunto de actuantes y de diferenciación con otros pertenecientes a otro u otros tipos.

En este apartado, se estudian las características de sexo, edad, nivel académico alcanzado, especialidad de formación y de ocupación en la Universidad, campo de conocimiento y tiempo semanal dedicado a la investigación. Más adelante se abordarán temas relacionados con antecedentes, motivaciones y actitudes de los docentes para hacer investigación.

Sexo y edad

La encuesta fue respondida por 370 docentes de las 18 sedes. De ellos, 150 son mujeres (40 %) y 220 son hombres (60 %). El 45 % de todos ellos están en el rango de 25 a 40 años, y 50 % entre los 41 y los 60 años; 5 % restante tiene más de 60 años. La media de edad para los hombres es de 44 años y para las mujeres es de 40 años (figura 5.1).

Una pregunta que surge frente a estos datos es si dichas distribuciones encontradas en el estudio son altas, medias o bajas. Un criterio aplicable es el de la comparación nacional e internacional, sobre todo con otras universidades de la región latinoamericana. En primer lugar, frente a la edad, se encuentran cifras en Colombia que demuestran que, aproximadamente, por cada investigador de 50 a 60 años hay alrededor de dos entre 40 y 50 y de dos entre 30 y 40; y también que por cada investigador de 50 a 60 años hay uno entre 20 y 30 (Aldana, 2008, p. 43). La renovación está en camino. Sin embargo, aparentemente faltan investigadores jóvenes que, por un lado, recojan las experiencias de las generaciones anteriores y, por el otro, que orienten su formación, sobre todo en los niveles de doctorado, para avanzar y consolidar la investigación en el país sobre la cual están centradas las expectativas, a fin de promover los cambios profundos que requiere la sociedad colombiana.

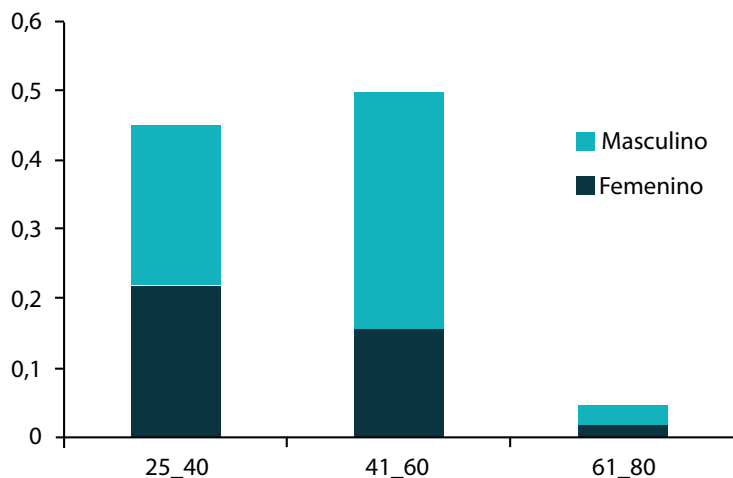


Figura 5.1 Participación de hombres y mujeres en la investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Nota: elaboración propia.

En segundo lugar, la participación femenina de investigadoras activas ha crecido, al pasar de 32,6 a 36,4 %, entre los años 2000 y 2007 (tabla 5.1).

Tabla 5.1 Investigadores activos en Colombia por sexo y por millón de habitantes (2000-2007).

Años	Mujer	Hombre	Total	% Mujer	Habitantes (millones)	Investig./mill. habit.
2000	1.556	3.223	4.779	32,6	40.282	119
2001	2.574	5.060	7.634	33,7	40.806	187
2002	3.542	6.750	10.292	34,4	41.327	249
2003	4.004	7.477	11.481	34,9	41.847	274
2004	4.526	8.125	12.651	35,8	42.368	299
2005	4.804	8.410	13.214	36,4	42.889	308
2006	4.815	8.427	13.242	36,4	43.405	305
2007	4.372	7.645	12.017	36,4	43.926	274

Nota: ocyt, 2008, citado en Aldana, 2008, p. 42.

El tope máximo alcanzado en número de investigadores se produjo en 2005-2006, tanto para hombres como para mujeres. En relación con investigadores por cada millón de habitantes, igualmente en estos años se presentó la máxima cifra en Colombia.

De acuerdo con el mismo Observatorio de Ciencia y Tecnología, en el informe del 2011, el número de integrantes de los grupos de investigación para 2006-2010, se muestra en la tabla 5.2.

Tabla 5.2 Participación femenina en grupos activos de investigación registrados en la plataforma Colciencias (2006-2010).

Año	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
2006	31.716	24.180	55.896	43
2007	32.239	24.722	56.961	43
2008	31.506	24.124	55.630	43
2009	29.367	22.384	51.751	43
2010	26.128	19.514	45.642	43

Nota: Modificado de OCYT (2011).

Los datos muestran un 43 % constante de participación femenina en los grupos de investigación en el periodo analizado. El dato señala una consolidación de la participación femenina de dos de cada cinco investigadores en los grupos de Colciencias. También, el dato indica un incremento de 36 a 43 % si se comparan los dos periodos analizados.

En resumen, en el escenario colombiano, podríamos decir que:

[...] la mayoría de investigadores activos tiene entre 30 y 40 años, son hombres (64 % del total de investigadores activos) y alcanzan un nivel de formación de maestría (43 % del total de investigadores activos). Solo el 26 % del total de investigadores activos tiene título de doctorado y el 28 % solo alcanzan el nivel de pregrado (OCYT, 2011, p. 98).

En una perspectiva internacional, un estudio longitudinal sobre la Universidad de Colima, en México, que cubre el periodo 1980-2005, la investigadora Mirtea Elizabeth Acuña encontró que:

[...] durante los primeros años del periodo analizado las mujeres que participaban en la vida universitaria eran escasas y todavía menos las que lograban hacerse visibles [...] Los datos demuestran que la participación de las mujeres se ha incrementado, pero también que en pleno siglo XXI persisten condiciones de inequidad que limitan su desarrollo profesional y social (Acuña, 2009, pp. 147-167).

La investigación no discrimina la ocupación específica de hombres y de mujeres en dicha universidad. Es, para nuestro caso, una limitación ya que el interés del estudio está focalizado en los investigadores. Sin embargo, el dato es importante en cuanto se refiere al contexto de una universidad en el medio latinoamericano. En países como México, por ejemplo, “existen pocos e incipientes indicios de investigaciones sobre las mujeres académicas investigadoras que se desempeñan en instituciones de educación superior” (Chávez et al., 2009, p. 291). Tal vez esta aseveración tenga validez para otros países latinoamericanos. En todo caso, los datos indican que las mujeres constituyen (en el momento del estudio, en el 2009) “sólo el 33 % de la población de investigadores incorporados al SNI de la Universidad de Guadalajara” (Chávez et al., 2009, p. 293).

Una investigación sobre los académicos de la Universidad de Guadalajara, en México, indica que “la comunidad académica se concentra prácticamente en edades que superan los 40 años, lo que exhibe un ‘envejecimiento’ de la plantilla. Sin embargo, cabe observar que entre los hombres prevalecen edades más altas” (Enciso y Rico, 2009, p. 311).

Una investigación paralela, también en México, encuentra que, a pesar de “aumentos significativos de la participación de la mujer en la educación superior y en el trabajo docente, su incursión profesional en actividades científicas sigue siendo muy reducida” (Ortiz y Mejía, 2009, p. 343). Los datos del 2007 indican que de los 461 investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), 162 (35 %) son mujeres investigadoras. De ellas solo una investigadora alcanza nivel 3 (0,7 %), 16 son nivel 2 (9,8 %), 98 son nivel 1 (60,5 %) y 46 son candidatas (28,5 %), lo que representa al 89 % del total de las investigadoras SNI de la Universidad de Guadalajara. Esta universidad presenta una situación muy similar al total nacional. En el conjunto del país, este porcentaje es todavía más reducido (28 %). De acuerdo con los últimos datos publicados por el SNI, 30 % de sus integrantes son de sexo femenino con mayoría en los niveles de candidatas y nivel 1 (92 %).

En el contexto mundial, la participación femenina en actividades de investigación científica aumentó considerablemente en relación con épocas pasadas, como

un movimiento único y característico de años recientes. Actualmente, el promedio de investigadoras en el ámbito mundial alcanza 30 % y solo 15 % logra alcanzar los dos estratos superiores. Una explicación puede estar en la edad de vinculación a actividades universitarias, entre ellas la investigación y los diferentes sistemas de ciencia y tecnología, que está entre los 25 y 40 años. Este rango de edad coincide con la edad reproductiva de las mujeres y de la crianza de los hijos pequeños, que requiere más dedicación de parte de ellas y, por tanto, menor a las actividades científicas (Ortiz y Mejía, 2009, p. 345). La gestación y la crianza son un solo ejemplo de las transformaciones introducidas por la globalización y la modernidad en su versión contemporánea. En algunas disciplinas, como la psicología, todavía está en camino el desmonte de la perspectiva de un conocimiento androcéntrico que considera al hombre como centro y medida que utiliza la ciencia como argumento y justificación (Ferrer y Bosch, 2005, p. 1).

La globalización actual *reconstruyó* (volvió a construir) las representaciones sociales acerca del sexo y su lugar en los espacios privado y público. Mientras la tradición indicaba que el hombre estaría fundamentalmente vinculado al espacio público, la mujer era confinada a la intimidad del espacio privado. Por otra parte, la modernidad cambió los patrones culturales que sirvieron de base para sostener la tradición. En los tiempos actuales, los espacios están abiertos para hombres y mujeres. Sin embargo, las mujeres han de crear su propio *habitus*, en términos de Pierre Bourdieu, y han de incorporarlo en los patrones de la nueva sociedad por cuanto la tradición no las incluía en la labor académica y de investigación (Huerta, 2010, pp. 89-99). La ubicación de una universidad específica en este *continuo* es tarea de la investigación, pero también de las políticas y realizaciones sociales.

La universidad se considera como un espacio público en el cual se desarrolla un servicio público cuyos procesos tienen especial visibilidad. La ciencia no establece diferencias con respecto al género. La intervención de hombres y de mujeres está libre de limitaciones de carácter cultural, aunque todavía sí se mantienen desde factores sociales que son inequitativos y producen, en consecuencia, segregación y exclusión. Esto no significa que se hayan derrumbado radicalmente todos los *hándicaps* que ellas han tenido que franquear para hacerse visibles. Tal visibilidad les da las credenciales necesarias culturalmente para presentarse como personas y, por esta vía, se les reconoce que existen en el espacio de la universidad. El “techo de cristal” o conjunto de normas invisibles se ha hecho cada vez más transparente, de tal suerte que las cartas escondidas pierden su valor a medida que las universidades

reconocen y se introducen en la modernidad que promueve igualdad, diversidad y escenarios abiertos carentes de prejuicios o de salvaguardas en contra de las mujeres. Sin embargo, todavía persiste la “doble socialización” que se aplica a las mujeres por cuanto se las prepara para el hogar y también para el desarrollo de una profesión (Beck y Bech-Gernsheim, 1988). La centralidad que el individuo como sujeto adquiere en la nueva estructura social generada por la nueva modernidad obedece a que la individualización, o “individualización institucionalizada” en los términos de Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), tiene sus efectos notorios que también llegan a las universidades en un proceso que se extiende en el tiempo en una forma no calculable *a priori*.

Estas consideraciones, sin embargo, no son del todo concluyentes porque existen todavía instituciones que pueden guardar sus preferencias por un sexo en contra del otro a la hora de la selección para ejercer cargos administrativos, financieros, docentes o de investigación, en obediencia a patrones culturales tradicionales. Frente a estas situaciones se adelantan medidas para buscar equidad. Un ejemplo está en España. Allí se ha conformado la Unidad de Mujeres y Ciencia como un organismo del Ministerio de Economía y Competitividad, cuyo objetivo es poner en práctica el principio de transversalidad de género, o *mainstreaming*, en los campos científico, tecnológico y de innovación. Con ello, el ministerio atiende los mandatos del Tratado de Ámsterdam y de la Ley Orgánica de marzo del 2007 que busca la igualdad efectiva de mujeres y hombres (UMYC, s. f.). Medidas como estas contribuirán a impulsar la modernidad y, desde luego, a que el sexo no sea tomado como un factor de inequidad.

Nivel académico alcanzado

La mitad de los investigadores (52 %) ha alcanzado un nivel académico de especialista, un poco menos de la tercera parte (31 %) tiene maestría y solo 2 % certifica doctorado (tabla 5.3 y figura 5.2).

Tabla 5.3 Distribución de los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia por nivel académico y sexo (2012).

Nivel académico	Masculino (%)	Femenino (%)	Total (%)
Profesional	19	.9	15
Especialista	54	49	52
Magíster	26	39	31
Doctorado	2	.3	2
Total	100 = 220	100 = 150	100 = 370

Nota: elaboración propia.

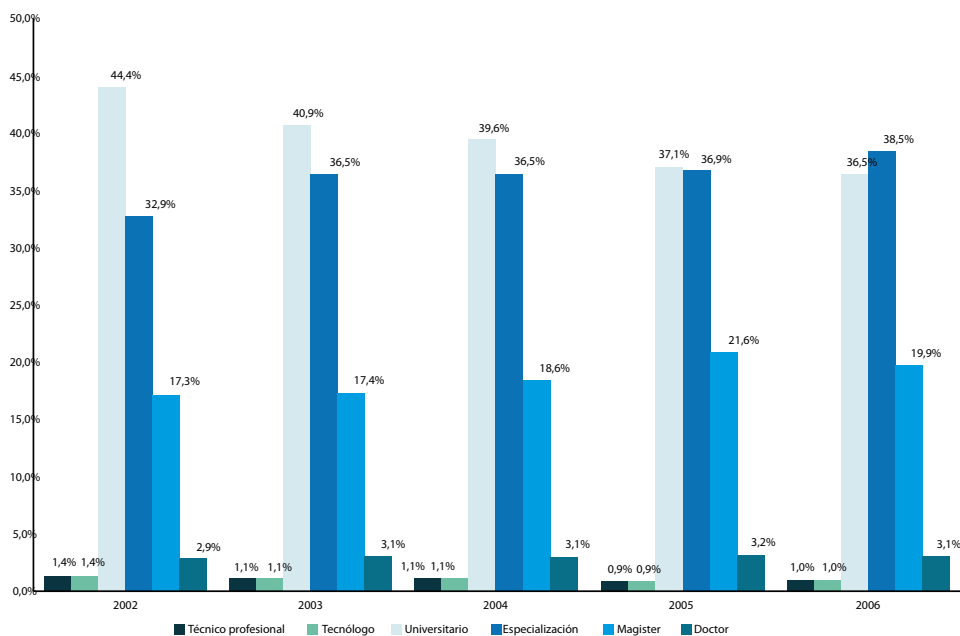


Figura 5.2 Nivel de preparación académica en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Nota: elaboración propia.

Los datos son inquietantes desde el punto de vista de la presunción de capacidad formada para hacer investigación. Sin embargo, valga la aclaración, se están tomando únicamente, por ahora, dos variables, como son el sexo y el nivel académico alcanzado. La tendencia encontrada es nacional, como lo muestran los datos de la figura 5.3.

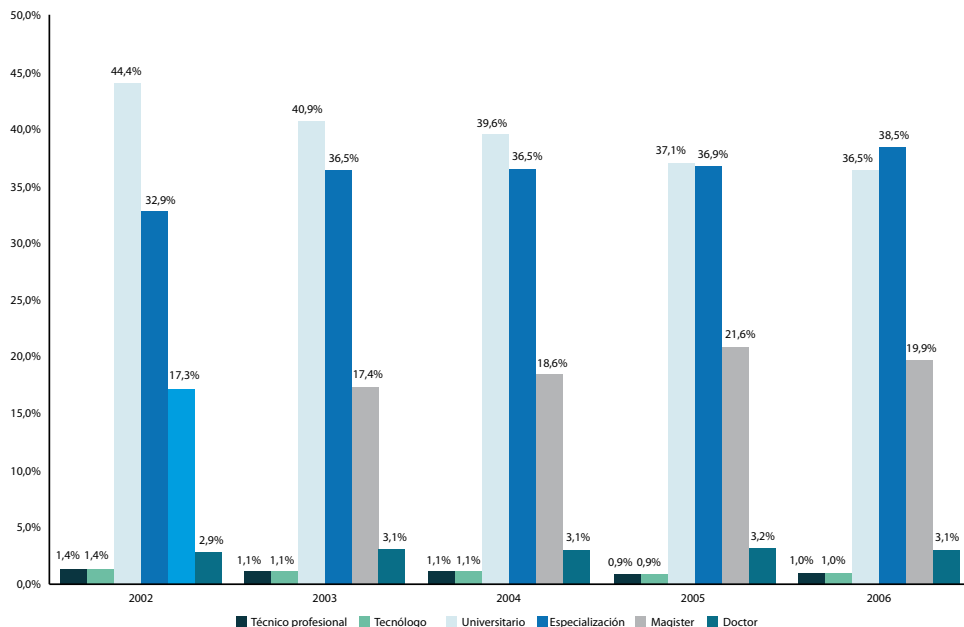


Figura 5.3 Niveles de formación de los docentes universitarios en Colombia en niveles de posgrado (2002-2006).

Nota: ocyt, 2011.

Los docentes con títulos en los niveles de técnico-profesional y tecnólogo se han mantenido constantes en el periodo observado. Al contrario, aquellos que tienen solo el nivel de pregrado han descendido sustancialmente a cambio del incremento de quienes pueden certificar diplomas en maestría y doctorado. Los ritmos de los cambios son variables entre ellos. Los de mayor aceleración han sido los títulos de especializaciones. Frente a estas cifras, se puede afirmar que los estándares internacionales son, en todo caso, superiores particularmente en los niveles de doctorado. Esta tendencia se observa en las universidades públicas y privadas colombianas que están entre las mejores en desarrollo académico y jalonan procesos de modernización educativa en el país, que son precisamente las que ofrecen doctorados en Colombia. La dinámica y la aceleración de los procesos de innovación se encuentran en las universidades que tienen ofertas de maestrías y, sobre todo, de doctorados. En la tabla 5.4, se presentan las universidades que tienen programas de doctorado en Colombia.

Tabla 5.4 Universidades en Colombia que ofrecen programas de doctorado (2008).

Doctorados por universidad		Universidades	N.º de programas de doctorado	Estud. 2007	Prof. planta	Doctores graduados
Más de 30	1	Universidad Nacional de Colombia	33	626	604	205
Entre 7 y 12	3	Universidad de Antioquia	12	231	275	67
		Universidad del Valle	10	208	175	105
		Universidad de los Andes	7	88	117	20
		Pontificia Universidad Javeriana	4	119	120	57
		Universidad Pontificia Bolivariana	4	77	84	17
		Fundacion Universidad del Norte	3	34	36	0
Entre 2 y 4	8	Universidad Externado de Colombia	3	115	122	10
		Universidad Industrial de Santander	3	59	42	29
		Universidad del Cauca	2	27	20	8
		Universidad Eafit	2	21	53	0
		Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	2	11	27	0
Solo 1	10	Universidad de Caldas	1	23	10	0
		Universidad de Cartagena	1	13	5	0
		Universidad de Manizales	1	79	19	20
		Universidad de Nariño	1	20	11	1
		Universidad del Tolima	1	9	10	0
		Universidad Distrital Francisco José Caldas	1	31	15	0
		Universidad El Bosque	1	25	8	0
		Universidad Pedagógica Nacional	1	67	14	8
		Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	1	32	10	22
		Universidad Tecnológica de Pereira	1	30	10	0
Total general			95*	1945	1787	569

Nota: Chaparro, 2008.

*El número de programas es mayor que 92 debido al caso del Doctorado Interinstitucional en Educación. Se trata de un solo programa que tiene tres seccionales en Cali (Universidad del Valle) y Bogotá (Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Basado en MinEducación, CNA y Colciencias. Situación actual de los doctorados en Colombia: análisis de indicadores que tipifican características importantes (2008, marzo). Documento en discusión, liderado por Fernando Chaparro.

Los datos presentados pueden ser contrastados con los ofrecidos por el ocyt, en su informe del 2011 (tabla 5.5).

Tabla 5.5 Investigadores activos en Colombia según su máximo grado de escolaridad (2006-2010).

Nivel académico	2006	2007	2008	2009	2010a	2010b
Doctorado	20	21	21	24	27	25
Maestría	44	44	44	44	44	44
Pregrado	36	35	35	32	29	31
Total	100 = 16.206	100 = 16.920	100 = 16.868	100 = 15.716	100 = 12.544	100 = 15.666

Nota: Modificado de ocyt (2011, p. 95).

El incremento de 25 % de la participación de investigadores con doctorado, en el tramo analizado, es una respuesta a la reducción de investigadores que solo muestran el título profesional de pregrado. Los investigadores con el nivel de maestría se mantienen constantes, en el tramo analizado, con 1 % de participación. Esta evidencia indica que los cambios en el nivel académico general de los investigadores se incrementa aunque lentamente. De nuevo queda en evidencia el lugar común que dice que se requieren más doctorados y específicamente para hacer investigación. Con esto no se está afirmando que existan las condiciones para su contratación ni para el desarrollo de sus actividades científicas, que es otro problema reconocido como muy sensible y urgente de solucionar en un país que, en el discurso, dice hacer los esfuerzos por mejorar los niveles de producción científica y, en la práctica, los datos son muy tímidos para su verificación empírica.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ofrece una información que totaliza a todos los docentes universitarios de acuerdo con su nivel de formación. Dentro de estos totales se encuentran los investigadores, de los cuales no se tiene información específica, como sí se mostró en la tabla 5.15 proporcionada por el ocyt. Los datos generales se encuentran en la tabla 5.6.

Tabla 5.6 Docentes universitarios en Colombia según nivel de formación (2002-2010).

Nivel de formación	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Pregrado	39.063	38.985	38.597	39.265	39.616	42.929	46.555	46.741
Especialización	27.420	33.244	33.760	36.221	37.979	36.406	37.958	38.076
Magíster	14.414	15.457	17.309	19.657	19.471	19.288	21.026	21.093
Doctorados	2.445	2.617	2.871	3.193	3.540	3.522	4.105	4.578
Total	83.342	90.303	92.537	98.336	100.606	102.145	109.644	110.488

Nota: ocyt (2011).

En la figura 5.4, se presentan los resultados en términos relativos.

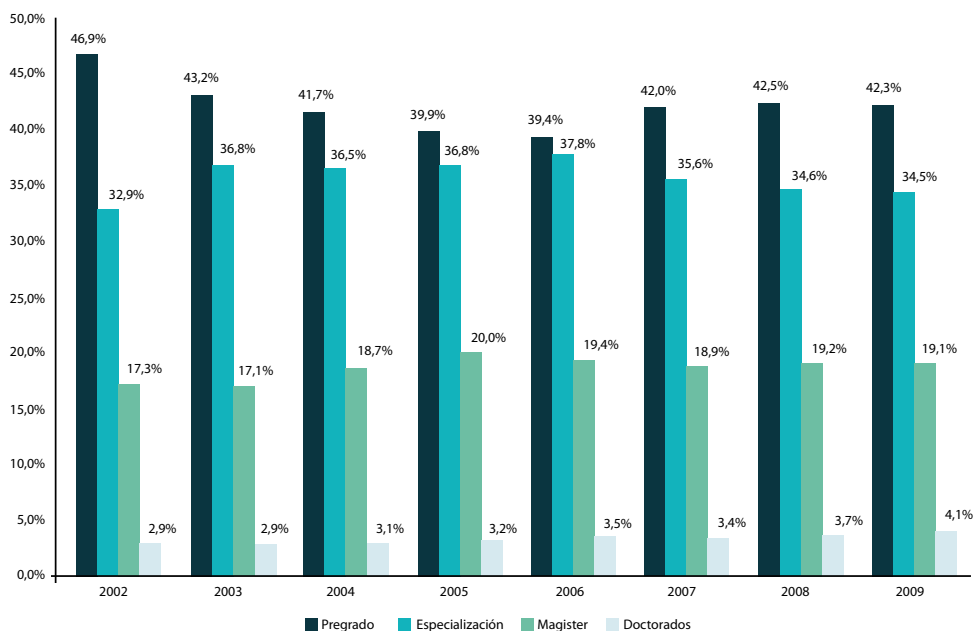


Figura 5.4 Docentes universitarios en Colombia según nivel de formación (2002-2010).

Nota: ocyt (2011).

Los argumentos coincidentes en organismos internacionales que, a su vez, se han convertido en política en América Latina, dicen que la creación de riqueza de las economías tiene su fundamento en el desarrollo del conocimiento y que su aplicación solucionará problemas en la sociedad como la inequidad y la pobreza

(Banco Mundial 2003a, 2003b). Este supuesto invita a hacer inversiones en investigación y desarrollo (I+D). Ahora bien, la pregunta que surge es ¿Colombia invierte lo suficiente?

Rafael Orduz, decano de la Escuela de Ingenierías de la Universidad Sergio Arboleda, argumenta su respuesta basado en los datos KAM (Knowledge Assessment Methodology), del Banco Mundial, que parten del supuesto de que una sociedad tiene interés real en I+D cuando refleja su participación en el Producto Interno Bruto (PIB). A este indicador se agregan otros dos que son el número de investigadores por millón de habitantes y el número total de investigadores del país. La tabla 5.7 presenta datos de Colombia en comparación con otros países seleccionados.

Tabla 5.7 I+D de Colombia en comparación con otros países seleccionados (2006).

Variables	Colombia	Chile	Corea del Sur	España	Finlandia	Estados Unidos
I+D como % del PIB	0,17	0,27	3,23	1,21	3,41	2,61
Número de investigadores por millón de habitantes	127,1	832,7	4.162,1	2.638,6	7.680,9	4.651,3
Número total de investigadores	5632	13.427	199.990	115.798	40.411	1.394.682

Nota: http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page3.asp

Las economías avanzadas, como Corea del Sur, Estados Unidos y Finlandia, y en menor medida España, asignan al menos 1 % de su PIB a I+D. El número de investigadores por cada millón de habitantes varía notablemente entre países, pero muestra un número alto en comparación con Chile y, sobre todo, con Colombia que apenas cuenta con 127 investigadores por cada millón de habitantes y con un total de 5.600. La distancia con los otros países que aparecen en la tabla es enorme. Finlandia, por ejemplo, que tiene una población de 5,3 millones de habitantes y tiene seis veces más investigadores que Colombia. Estas cifras se expresan en calidad de vida y en productividad (Orduz, 2013).

Por regiones del mundo, América Latina y el Caribe solo invierten en I+D 2 % del PIB, igual que Oceanía. Esta inversión está muy por debajo de los países asiáticos que han entrado a las economías dominantes del mundo actual. Los países europeos, así como Canadá y Estados Unidos, siempre están en el primer lugar.

Todo lo anterior reafirma la tesis de que sin inversión en I+D los países no pueden tener niveles de desarrollo del conocimiento que impacten a sus poblaciones. La figura 5.5 muestra las inversiones en I+D.

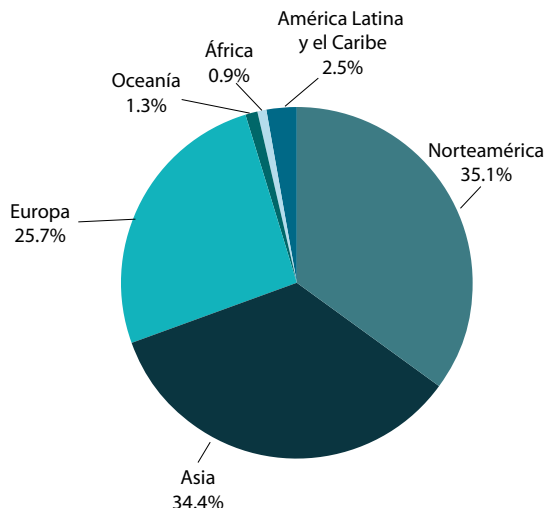


Figura 5.5 Porcentaje del PIB asignado a I+D en regiones del mundo.

Nota: Jaramillo y Barrere (2009, p.11).

Brasil y México son los dos países con mayor inversión en I+D en América Latina. Brasil aporta 54 % y México, 26 % (Aparicio, s. f.). Entre los dos suman el 80 % de toda la región, por lo cual son las economías más robustas que, por otra parte, muestran mayor capacidad de inserción en la sociedad mundial globalizada.

Las universidades de primer nivel, con sus diferencias variables en relación con las demás, han asumido la misión de impulsar el desarrollo de sus respectivos países como nación, como región y como parte activa de la comunidad internacional. Las demás instituciones de educación superior, así tengan debilidades en investigación que las limita para su inserción en la economía mundial, mantienen en suspenso su responsabilidad que no puede ser transferida a otras organizaciones de su género. Ellas se definen como prestadoras de un servicio público y, desde luego, tienen compromisos con la sociedad y con el Estado.

En el contexto latinoamericano, se ha encontrado que el perfil de la ciencia se caracteriza por cuatro aspectos:

- Escasez de investigadores.

- Ausencia de políticas gubernamentales que otorguen prioridad a la investigación.
- Poca participación del sector productivo en el financiamiento de la investigación.
- Fuga de talentos y escasa capacidad para establecer mecanismos de reemplazo con estímulos que los retengan (Hurtado, 2000).

El Estado, la comunidad internacional, las empresas y cada universidad tienen el reto de superar estas deficiencias que se convierten en hándicaps para contar con una investigación que genere el conocimiento pertinente frente a los actuales cambios acelerados, profundos e irreversibles en las estructuras económicas, sociales y culturales.

Especialidad de formación y de ocupación en la Universidad

Los datos del estudio (tabla 5.8 y figura 5.6) indican que la tercera parte de los investigadores concentra su actividad en ciencias humanas (31 %), enseguida están quienes trabajan en ciencias económicas administrativas y contables (23 %), ingenierías (17 %), ciencias de la salud (12 %), agronomía, veterinaria y áreas afines (7 %), y ciencias de la educación (7 %). La especialidad con un menor porcentaje de investigadores es la de bellas artes (0,3 %).

Tabla 5.8 Docentes por género según las especialidades académicas en las cuales desarrollan investigación (2011).

Especialidades	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Agronomía, veterinaria y afines	9	4	7
Bellas artes	.0	.0	.0
Ciencias de la educación	5	11	7
Ciencias de la salud	10	17	12
Ciencias sociales y humanas	29	33	31
Economía, administración, contaduría y afines	23	22	23
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	20	12	17
Matemáticas y ciencias naturales	4	.6	3
Total	100 = 220	100 = 150	100 = 370

Nota: elaboración propia.

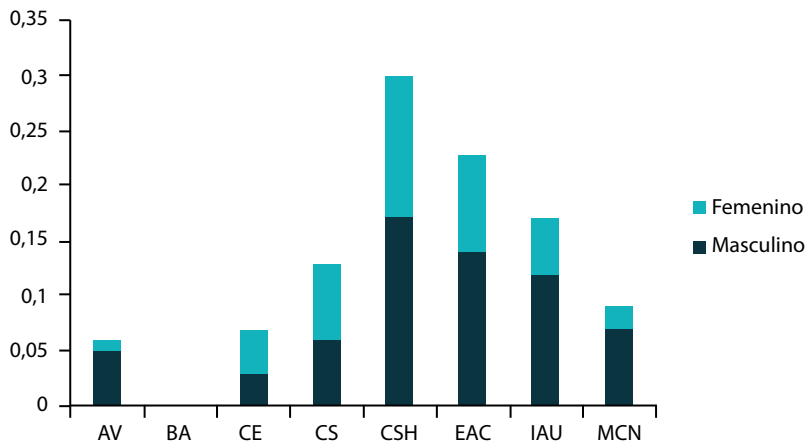


Figura 5.6 Número de docentes por género y especialidad en procesos de investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia (2012).

Nota: elaboración propia.

Los investigadores están concentrados en los programas a los cuales están adscritos, por cuanto cada uno de ellos administrativamente tiene su propia identidad. En consecuencia, es muy excepcional el trabajo investigativo que trascienda las fronteras de su disciplina de adscripción. Este hallazgo tiene sentido en relación con la asignación de tiempo para hacer investigación, actividad que compete a los decanos de los programas y, por ende, ellos buscan que los docentes-investigadores estén bajo su tutela. El discurso sobre la interdisciplinariedad y, más aún, sobre la transdisciplinariedad, no muestra evidencias en los grupos de investigación. Trabajos de investigación con estas características implicarían dos caminos, por lo menos: uno sería que mediaran acuerdos entre decanaturas para que proyectos interdisciplinarios pudieran desarrollarse, o dos, que los propios investigadores presentaran proyectos conjuntos entre facultades de tal manera que llevaran a producir acuerdos interdecanaturas, con lo cual se abrirían campos nuevos para la investigación en la Universidad. Sabemos, por los análisis que se hacen sobre los desarrollos de las ciencias, que los proyectos que se ocupan de los bordes o límites interdisciplinas son los más fértiles por cuanto se ven en la necesidad de romper paradigmas y explorar campos novedosos en los cuales desarrollan conocimiento de punta (Wallerstein, 2005, p. 26, 147, 158).

Tiempo semanal dedicado a la investigación

El desarrollo de la investigación supone condiciones de los investigadores que les faciliten el cumplimiento de su rol. Una de ellas es el tiempo social e intelectualmente necesario para diseñar proyectos, desarrollarlos, generar productos y socializarlos. Estas cuatro gruesas actividades se cumplen en el tiempo. Por ello, la Universidad ha asignado tiempos específicos para los proyectos que desarrollan los docentes dedicados a la investigación. La tabla 5.9 presenta los datos para el conjunto de la Universidad.

Tabla 5.9 Horas semanales dedicadas a hacer investigación por parte de hombres y mujeres (2011).

Horas semanales	Hombres (%)	Mujeres (%)
10 o menos	76	86
11-19	11	5
20 y más	13	9
Total	100 = 220	100 = 150

Nota: elaboración propia.

El 13 % de hombres y el 9 % de mujeres tienen asignado por lo menos un medio tiempo para la investigación, y el 1 % (cuatro personas) dedica tiempo completo. El promedio general de horas asignadas a la investigación, tomando en cuenta a todos los docentes entrevistados, es de 8,42 horas semanales. El coeficiente de variación muestra una distribución de horarios muy dispersa, ya que la mayoría de los investigadores se ubica en el rango de 0 a 10 horas de tiempo dedicadas a la investigación (76 % de los hombres y 86 % de las mujeres). La asignación de tiempo está asociada con la presentación de proyectos de investigación al Conadi y, luego de su aprobación, con la ejecución en el cronograma previsto. La lógica que siguen estos procesos implica que a mayor apoyo institucional, los investigadores contarán con mayor tiempo asignado, lo que repercutirá en mayores productos para poner en circulación y, por tanto, la Universidad y sus investigadores obtendrán mayor visibilidad en el contexto académico nacional e internacional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas relaciones no son del todo lineales ni expresan simetrías. Si se introducen los elementos de *background* en investigación, cualificación docente y calidad de las producciones, se tendrán tres elementos

de control que son cada vez más cruciales a la hora de visibilizar productos y de ponerlos en circulación en los canales de distribución nacional e internacional. En suma, la producción académica está asociada al tiempo de dedicación, pero no solo a esta variable por cuanto el resultado se puede atribuir a una pluralidad de factores, como se ha mencionado. Establecer una relación de parejas de variables es simplificar el problema e indicar soluciones parciales que desfiguran el verdadero significado de la complejidad de la producción académica.

Background de los docentes en hacer investigación

La formación de los investigadores es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la construcción de la ciencia en una organización o en un país. Las instituciones de educación enfrentan el tema de diversas maneras. Las universidades con mayor capacidad en relación con el prestigio, el poder económico, la localización en alguno de los centros de la cuadricefalia urbana (Güeset, 1998) y con una visión positiva hacia la investigación están dispuestas a captar a los posgraduados en el exterior para incorporarlos a sus dinámicas internas. Los doctores han cursado sus estudios con el uso de becas ofrecidas por gobiernos, universidades o empresas extranjeras. En algunos casos, los estudiantes de doctorado han usado créditos del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex), de Colfuturo o entidades similares. En otros casos, han atendido los gastos con presupuestos familiares. Las universidades mencionadas tienen el mayor poder de contratación en los mercados de trabajo altamente especializado.

La posición preferente de las universidades de primer orden está seguida por las universidades de segundo nivel, que tienen un estatus de menor nivel y una capacidad media en aspectos económicos. Estas universidades captan a algunos posgraduados, pero fundamentalmente lo hacen con profesionales que cursan maestrías en el exterior o dentro del país para atender los requerimientos de hacer investigación. Las instituciones de tercer nivel, de menor trayectoria, localizadas en la provincia, y con menor capacidad económica y menores perspectivas de competencia nacional e internacional, reciben profesionales con niveles de pregrado con algunos estudios del nivel de especialización o, en unos pocos casos, de maestría y un número aún menor con título de doctorado.

Lo anterior indica que la investigación en las universidades se encuentra estratificada de la misma manera como se presenta la estratificación institucional. En

consecuencia, el *background* de los investigadores está previsto socialmente por la marcada estratificación y por la centralización en la cuadricefalia urbana que presenta Colombia, es decir, los cuatro centros urbanos de mayor importancia que concentran la mayor actividad económica y social del país. Estos centros son Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla (Güeset, 1998). Sin embargo, a medida que pasan los años, otras ciudades siguen la tendencia de las mayores, como ocurre con Cartagena, Bucaramanga, Popayán, Manizales, Neiva, entre otras. En un lugar secundario, se encuentran otras ciudades donde funcionan instituciones de educación superior.

Como parte del desarrollo endógeno, las universidades han emprendido una estrategia que, a mediano y largo plazo, puede darles los resultados esperados. Esta estrategia se ha denominado *semilleros de investigación*, que consiste en abrir espacios a estudiantes para que desarrollen competencias en investigación al lado de investigadores que les sirven de orientadores. Su práctica investigativa se constituye en un mecanismo a través del cual las instituciones de educación superior preparan su futuro con profesionales salidos de sus aulas. Se espera que esta estrategia rinda sus frutos para que los nuevos investigadores se incorporen a una actividad que se ha institucionalizado sin que necesariamente se haya contado con el recurso humano indispensable.

En todo caso, las universidades están obligadas a desarrollar investigación cuando aspiran a obtener el “registro calificado” y, más aún, cuando ellas entran voluntariamente en los procesos de acreditación de programas y de acreditación institucional en obediencia a las determinaciones de la Ley 30 de 1992, artículos 56-58. Esta ley y los decretos reglamentarios (Decreto 2566 de 2003, Decreto 1295 de 2010 y Decreto 1001 de 2006) han impuesto requisitos obligatorios a las universidades, entre ellos hacer y demostrar que hacen investigación. Las normas se han constituido en un factor externo para incluir la investigación dentro de la misión de las universidades, la cual debe ser visible ante la sociedad y el Estado en virtud de su responsabilidad social y el balance social, que deben poner al alcance del público.

Después de estas consideraciones, se presentan los datos obtenidos en este estudio (figura 5.7).

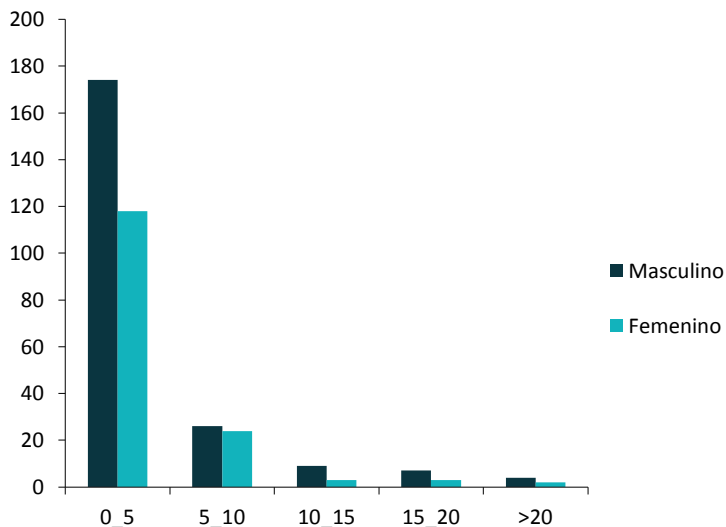


Figura 5.7 Antigüedad en los procesos de investigación. Docentes investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia (2011).

Nota: elaboración propia.

Los docentes constituyen la masa potencial y el grupo real para conformar las comunidades académicas que tienen a su cargo la actividad científica. De todos ellos, algunos combinan su actividad con la de hacer investigación. Son dos papeles diferentes pero que, en algunos casos, han sido incorporados por la misma persona (tabla 5.10).

Tabla 5.10 Experiencia de los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia (2011).

Experiencia en investigación	En la UCC		En otras IES*	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Sin experiencia	5	13	45	45
1 a 2 años	35	35	22	23
3 a 5 años	35	27	12	10
Más de 6 años	25	25	21	22
Total	100 = 220	100 = 150	100 = 220	100 = 150

Nota: elaboración propia.

* Instituciones de Educación Superior.

La información discrimina experiencia en la Universidad Cooperativa de Colombia y en otras universidades. Inicialmente, veamos la información de quienes muestran experiencia en la Universidad Cooperativa. Un 7,5 % de los que aparecen como investigadores dicen no tener ninguna experiencia. Se supondría que están vinculados a algún grupo y que tienen el interés de aprender el papel. Este es un caso que debería tener una consideración particular por cuanto, en ausencia de personal calificado, la propia institución proporciona las condiciones para que ellos desarrollen los procesos que implican la apropiación del papel de la búsqueda científica. No es fácil hacerlo, no se logran objetivos a corto plazo y no se deberían esperar inicialmente productos de calidad; pero, seguramente, los docentes que se encuentran en esta situación podrían estar motivados, lo que representa una condición *sine qua non* para hacer investigación. Lo demás, es decir, el conocimiento explícito y el conocimiento implícito o tácito puede darse de manera progresiva siempre y cuando haya un programa de acompañamiento continuo y de coevaluación permanente.

Por otra parte, uno de cada cinco (20 %) dice tener experiencia entre uno y dos años, lo que representa 35 % de los hombres y 35 % de las mujeres. En realidad, una experiencia como esta es muy breve para encontrarse suficientemente preparado para acometer todas las actividades que requiere un proceso de investigación, tanto más si se acometen proyectos complejos. La conclusión es que los proyectos tienen un alcance relativamente puntual y focal, y carecen, en consecuencia, de una estructura teórica y un desarrollo metodológico tan potente como para afirmar que tales investigadores se ubican en las fronteras de la ciencia y en la producción de conocimiento de punta. Más bien, se puede decir que la calidad es precaria. Sin embargo, no hay que demeritar estos esfuerzos ni cargarlos de estigmas negativos; al contrario, su actividad investigativa podría canalizarse al lado de personas más avezadas en el desarrollo de conocimiento, de tal manera que les sirva de “escuela” para los objetivos que la Universidad se plantea hacia el futuro. Esta puede ser una estrategia, sobre todo en algunas regiones donde no es posible la vinculación de investigadores con trayectoria tal como se planteó arriba. A pesar de los frutos que pueda ofrecer esta alternativa, debe madurarse la decisión en relación con los efectos limitantes que tiene la endogamia en materia de investigación. Si no hay procesos de actualización y de confrontación con “pares”, la endogamia genera procesos perversos para la investigación, para la Universidad y para los investigadores. Se corre el riesgo de la rutinización y de asimilar la investigación por sus procesos simples y de carácter operativo que limitan el desarrollo del pensamiento crítico

para avanzar en la realización de proyectos más complejos. Bien sabemos que estamos en América Latina y, en particular, en Colombia, donde la investigación no ha tenido la trayectoria necesaria ni ha penetrado, como debería haberlo hecho, en las funciones sustanciales de las universidades. La necesidad de la investigación es un reconocimiento reciente que supone ahora esfuerzos adicionales para responder a las expectativas de un mundo cada vez más fundamentado en el conocimiento científico y tecnológico.

Un 17 % en conjunto (uno de cada seis), es decir, 35 % de los hombres y 27 % de las mujeres, dicen tener una experiencia entre tres y cinco años. De haberse seguido procesos intencionalmente orientados hacia el aprendizaje, se supone que hayan desarrollado competencias en un nivel superior al anterior subgrupo. Esta información proporciona un aliento positivo para la Universidad porque puede basar sus inversiones y sus expectativas en este grupo, a condición de hacer un seguimiento y acompañamiento cuidadoso para convertir la experiencia de la investigación en aprendizajes significativos. No basta el paso de los años ni la repetición de proyectos si no hay mejoramiento continuo, es decir, aprendizajes y reaprendizajes de una experiencia a otra para perfeccionar las competencias que se requieren desde la idea inicial hasta convertirla en problema y en proyecto de búsqueda de conocimiento nuevo. Generalmente, estos aspectos se pasan por alto y no se colocan como meta en los planes de mejoramiento, en este caso de la investigación en la Universidad. Quizá por la ausencia de estos elementos, la investigación se convierte en rutina y en la aplicación de una lógica instrumental que produce frutos precarios en relación con el conocimiento nuevo.

Todo lo anterior es tanto más válido para el grupo que dice tener más años de experiencia, en este caso de seis años y más. En realidad, este grupo está compuesto por 13 % de los investigadores, es decir, por uno de cada siete. De todos ellos, solo cuatro (1 %) dicen tener más de veinte años de experiencia en hacer investigación. Seguramente, su producción intelectual respaldará estos años de dedicación. Este es un aspecto que vendrá más adelante.

En relación con la experiencia en hacer investigación en otras universidades, los datos difieren de los analizados. En primer lugar, hay que resaltar que 45 % de los hombres y 45 % de las mujeres dicen no tener experiencia en otras instituciones de educación superior, lo que indica que solo tienen en su haber la que pueden demostrar en la Universidad, que para un grupo de ellos es ninguna. El 34 % de hombres y el 33 % de mujeres dicen tener experiencia en investigación en otras instituciones de educación superior de entre uno y cinco años. La Universidad

Cooperativa de Colombia se nutre de esta experiencia y puede asimilarla para sus proyectos de investigación. Lo que no podemos determinar, por ahora, es la calidad de esa experiencia con respecto a conocimientos y a competencias fuertemente arraigadas en la subjetividad de los investigadores. Por otra parte, si la movilidad de investigadores entre instituciones contribuye a una sólida formación en investigación, podría pensarse en la estrategia de realizar proyectos conjuntos interuniversidades o interfacultades o programas académicos. Si, y solo si, la experiencia es rica en conocimientos, en actitudes, en competencias y en valor agregado, la Universidad podría canalizar estos elementos externos no solo a su favor, sino también para establecer alianzas productivas, sobre todo en ambientes regionales, donde las instituciones de educación superior tienen pocos recursos a mano para desarrollar la investigación.

Ahora bien, participar en un grupo de investigación es contribuir positivamente a su desarrollo y al cumplimiento de los objetivos y, desde luego, a la generación de productos que puedan exhibirse en público. Esto vale para cualquier investigador. Sin embargo, no ha de pasarse por alto la existencia de un papel que conjuga el ser investigador y, al mismo tiempo, el ser orientador, dirigir, organizar, dar pautas, enfocar el estudio hacia metas claras y precisas. Este papel es el de “investigador principal”. De acuerdo con las normas existentes en la Universidad Cooperativa de Colombia, e igualmente en otras universidades, la existencia de este rol es un requisito necesario e insustituible para la presentación, y para alcanzar el aval correspondiente, de los proyectos de investigación. Si se quiere, son dos papeles que van juntos, en este caso. Por un lado, el papel de investigador que se relaciona con las competencias que apuntan a la búsqueda de conocimiento nuevo, y por el otro, las competencias de dirección, orientación, mediación de conflictos, armonización de posiciones diversas, manejo de incertidumbres, canalización de oportunidades, habilidad para descubrir potencialidades en los investigadores que lo acompañan, facilidad para transmitir a otros los logros alcanzados, en fin, es un líder positivo, proactivo y carismático al mismo tiempo que racional. Es una mezcla de muchos elementos que no se han estudiado lo suficiente cuando se analizan los procesos de producción de conocimiento. En todo caso, no debe pasarse por encima de este papel, sino profundizar en su existencia, en su necesidad y en su valor para la investigación. Las universidades deberían hacer un esfuerzo puntual para la formación y consolidación del papel de “investigador principal”.

Pero ¿qué dicen los datos de la investigación? Tal como lo indica la figura 5.11, el 29 % nunca ha sido investigador principal, el 34 % solo lo ha sido en una

oportunidad y el 17 % lo ha sido hasta dos veces. Estas tres categorías suman 80 % de los investigadores. Entretanto, el 15 % ha dirigido de tres a cinco proyectos; y solo el 5 % restante ha estado al frente de seis o más proyectos (figura 5.8).

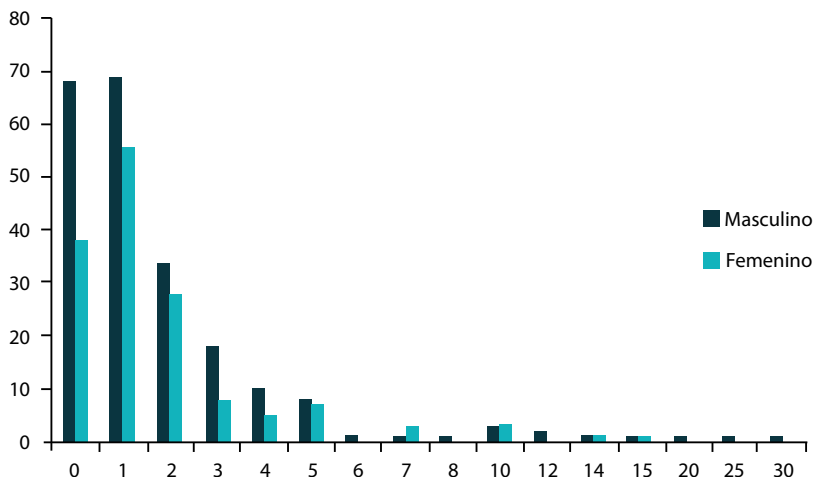


Figura 5.8 El docente como investigador principal (2011).

Nota: elaboración propia.

Para hombres y mujeres existe una asimetría de tipo positivo¹⁵, en la que la moda se ubica al lado izquierdo del promedio. Estadísticamente es un dato desalentador, ya que muestra a los investigadores principales, tanto a hombres como a mujeres, con poca frecuencia de participación. Las observaciones valen también para los coinvestigadores que presentan un panorama similar, es decir, la misma asimetría positiva, la misma inclinación hacia frecuencias de repetición nula y el mismo comportamiento de los investigadores principales.

Un contraste fuerte presentan estos datos en relación con lo que ocurría en Estados Unidos quince años antes. Los datos de 1997 (tabla 5.11) mostraban que en ese país la investigación había sido incorporada de tal manera a la actividad académica que se evidenciaba una amplia producción.

¹⁵ En estadística, la asimetría es una medida que visualmente puede inclinar los datos de la figura hacia la parte izquierda o derecha y de esta forma indica una posición negativa o positiva de una distribución de datos. Si es positiva, todas las medidas de dispersión están por debajo de todos los promedios; si es negativa, sucede lo contrario.

Tabla 5.11 Número de artículos anuales que producen los profesores universitarios de los Estados Unidos (1997).

Artículos en revistas académicas (anuales)	Profesores (%)
Ninguno	27,6
1-2	18,3
3-4	12,4
5-10	15,2
11-20	10,8
Más de 20	15,5

Nota: Orozco, 1997, p. 4.

La Universidad tiene dos alternativas. Una de ellas es vincular investigadores con experiencia en hacer y en dirigir y coordinar procesos de investigación; la otra es preparar cuadros profesionales con un papel cimentado y orientado a impulsar estas actividades para que tomen por su cuenta la investigación que pretende hacer la Universidad. La primera alternativa supone ampliar la planta y responder por las remuneraciones que el mercado tiene en estos casos para pagar a investigadores con experiencia. La ventaja sería que muy pronto ellos asumirían proyectos y los llevarían a corto plazo a la generación y socialización de productos de mediana y alta calidad. En este caso, la respuesta a la sociedad sería también a corto plazo, de tal manera que estos investigadores estarían en un espacio mediador de las relaciones de la Universidad con su contexto y con la sociedad en general.

Los usos sociales del conocimiento se facilitarían, igualmente, porque estos investigadores estarían en condiciones de establecer conectores con organizaciones y personas responsables de ello en el entorno. La segunda alternativa, de preparar sus propios investigadores, supondría un costo adicional para su formación, lo cual no solo se refiere a los costos financieros, sino también a los administrativos. En todo caso, el tiempo se prolongaría de tal suerte que los resultados estarían disponibles a más largo plazo, su socialización se retardaría y la conexión con quienes harían uso de los resultados sería más débil, y por tanto, los efectos reales de los proyectos serían menos contundentes. Aparte de las variables mencionadas, un elemento crucial es la calidad de los productos entendida como respuesta adecuada a necesidades locales, regionales o nacionales. Aquí cumple un papel

de primera línea la pertinencia que significa involucrarse en el entorno, detectar prioridades y responder a ellas con conocimiento salido del interior de ese entorno antes que del interior de la Universidad. La Universidad tiene en sus manos estas alternativas y se decidirá por una de ellas o tomando parcialmente la primera y parcialmente la segunda.

Quizá una posición intermedia entre las alternativas descritas es la conformación de un “grupo élite” de investigadores que tiene una doble función consistente en producir y liderar investigación en la Universidad. Los integrantes de ese grupo están especializados en un campo determinado que coincide con los sectores académicos de la Universidad, trabajan en red, desarrollan proyectos estratégicos de alto impacto, y “muestran” sus procedimientos y sus resultados para que estén al alcance de los investigadores en formación y les indiquen cómo construyen un problema, cómo lo fundamentan teórica y empíricamente y cómo generan conocimiento nuevo para ser socializado y llevado a su aplicación. No es fácil hacerlo por cuanto se parte de que investigar es enfrentarse a un proceso complejo. Pero si no se hace, la Universidad tendrá que recurrir a los mismos investigadores en las condiciones en que se encuentran y, con ello, seguirá reproduciendo su *statu quo*. Los avances no serán significativos y, desde luego, la presencia de la Universidad se debilitará.

Lo esencial, que se encuentra detrás de estas alternativas, es la posibilidad de que la Universidad desarrolle investigación según el “modo uno” para efectos de la investigación del contexto interno, pero también el “modo dos” para su relación con el entorno. Si seguimos, en este caso, a Michael Gibbons, significa que:

- El conocimiento se produce en el contexto de la aplicación.
- En el diseño y desarrollo de los proyectos se apela a la transdisciplinariedad más que a la interdisciplinariedad y, obviamente, más que a la monodisciplinariedad.
- Se requiere heterogeneidad y diversidad organizacional para respaldar y para orientar los proyectos.
- La responsabilidad social y la reflexividad acompañan los procesos.
- Hay un permanente control de calidad por parte de los actores internos y externos (Gibbons 1997; Salazar, 2010).

La investigación se concibe como un avance en relación con el conocimiento disponible y que se identifica por sus productos, efectos o resultados. Algunos de ellos se expresan en publicaciones como una forma de hacer público el nuevo

conocimiento, lo que significa compartirlo con miembros de la comunidad científica, llevarlos a sus destinatarios, fomentar la discusión sobre los desarrollos teóricos y metodológicos, y encaminarlos a la solución de problemas, es decir, al uso socialmente esperado.

Los resultados, en este aspecto, manifestados por los investigadores consultados y desagregados por género, se manifiestan en número de publicaciones en revistas nacionales, internacionales, indexadas y no indexadas (tabla 5.12).

Tabla 5.12 Artículos publicados en revistas nacionales e internacionales por los investigadores en porcentajes (2010).

No. a artículos	Revistas internacionales indexadas		Revistas Nacionales indexadas		Revistas Internacionales no indexadas		Revistas nacionales no indexadas	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
0	88	84	63	54	90	93	59	62
1	7	10	16	18	4	5	15	14
2	4	4	9	12	3	—	10	9
3	1	2	3	8	2	—	2	3
4	—	—	2	2	—	—	3	3
5 o más	0	0	7	6	1	2	11	9
Total	100 % = 220	100 % = 150	100 % = 220	100 % = 150	100 % = 220	100 % = 150	100 % = 220	100 % = 150

Nota: elaboración propia.

Los datos muestran el bajísimo número de artículos publicados en revistas. El mayor porcentaje de los encuestados tanto de hombres como de mujeres manifiesta no haber hecho ninguna publicación; el promedio está por encima de 84 % en revistas internacionales indexadas para las mujeres y de 88 % para los hombres. En revistas nacionales indexadas el promedio de no publicación está por encima de 54 % para las mujeres y de 63 % para los hombres. Promedios mayores de ninguna publicación en revistas internacionales no indexadas se encuentran para las mujeres (93 %) y para los hombres (90 %). Las publicaciones en revistas nacionales son, en todo caso, muy bajas, especialmente si están indexadas.

Por otra parte, el número de encuestados que dicen haber publicado un solo artículo en revistas nacionales, indexadas o no, apenas bordea 15 %; el de quienes han publicado dos artículos es aún más bajo. Los datos son contundentes. Las publicaciones son un indicador reconocido de productividad y de visibilidad del grupo y de los investigadores. Si estas no se producen, unos y otros permanecen en

la oscuridad y se pierde la posibilidad de comunicar resultados y de ponerlos en la escena pública para que contribuyan al desarrollo del conocimiento, a su controversia y a la crítica fundamentada, como establecen las pautas del *ethos* científico.

La producción de libros y capítulos en libros como resultados de proyectos de investigación se presenta en la tabla 5.13.

Tabla 5.13 Número de libros y de capítulos en libros publicados por los investigadores encuestados (2011).

Número de publicaciones	Libros		Capítulos en libros	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
0	86	78	82	79
1	10	9	11	13
2 o más	4	13	7	8
Total	100 = 220	100 = 150	100 = 220	100 = 150

Nota: elaboración propia.

Cuatro de cada cinco investigadores encuestados dicen que no han publicado libros ni capítulos en libros. El promedio de hombres y de mujeres que hacen esta declaración es de 83 %. La producción existente está concentrada en una sola publicación, en la cual está el 9 % de los encuestados. Quienes han hecho dos publicaciones son un número aún más reducido que apenas está en 3 % si se promedian hombres y mujeres. Los esfuerzos realizados por la Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia no se ven reflejados en este tipo de publicaciones.

Nuevamente, hay que insistir en que si no hay publicaciones, las posibilidades de divulgar resultados, de compartirlos con pares y de ponerlos a circular en un espacio público están muy limitadas, con lo cual se minimiza una función de la Universidad que es hacer avanzar el conocimiento y entrar en los espacios de discusión sobre temas relevantes en las disciplinas y en las transdisciplinas. Si estos datos reflejan la realidad de la Universidad, indican que ella está ausente de los escenarios locales, regionales, nacionales e internacionales donde se produce, se analiza y se proyecta el conocimiento declarado como vigente para alimentar su razón de ser que es, precisamente, dicho conocimiento científico. No es de poca

monta llegar a una conclusión como esta para una universidad que dice proyectarse al siglo XXI con alternativas para la sociedad en cambio.

Si en otros contextos académicos se trabaja arduamente en consolidar grupos, en impulsar a los investigadores a que realicen trabajos inter y transdisciplinarios, en conformar redes de investigadores y en producir con otros investigadores de manera cooperativa en espacios virtuales. Esto indica que la Universidad debe hacer esfuerzos extraordinarios para ponerse a tono y avanzar significativamente en afianzar una de sus funciones sustantivas que es la investigación y, desde luego, alcanzar una visibilidad clara y contundente en el escenario nacional e internacional.

Solamente uno de cada cuatro investigadores dice que también realiza investigación en instituciones distintas a la Universidad (26 %), los demás solamente trabajan con esta universidad. El contacto con investigadores externos y, más aún, el trabajo conjunto con ellos puede ser positivo por tratarse de dos experiencias paralelas que pueden enriquecer el aprendizaje individual y el mejoramiento de las competencias requeridas para la investigación. Si solamente están en la Universidad, existe el riesgo de la endogamia que, con el tiempo, degenera los aprendizajes por convertirlos en rutinas sin sentido y que solo se erradican con capacitación y actualización de calidad, es decir, con investigadores de nivel y de experiencia acumulada superior a ellos.

Trayectoria de los grupos

El desarrollo de los grupos a lo largo del tiempo es un indicador de continuidad y persistencia para sostenerse y alcanzar los objetivos que concertaron los investigadores cuando decidieron trabajar en una línea definida por ellos. Los datos encontrados dicen que 5 % de los encuestados carece de toda experiencia en investigación y nunca han participado en un proyecto (tabla 5.14).

Tabla 5.14 Distribución de los investigadores de acuerdo con el número de semestres en que han pertenecido a grupos de investigación (2010).

Número de proyectos	Investigadores (%)
0	5
1	11
2-4	32
5-9	20
10 o más	32
Total	100 = 370

Nota: elaboración propia.

Los datos indican que solo el 11 % ha estado vinculado a un solo proyecto y que la tercera parte de los encuestados (32 %) ha estado comprometida con entre dos y cuatro proyectos. La mitad de todos los investigadores consultados ha intervenido al menos en cinco proyectos, y también de todos ellos 32 % ha trabajado en 10 o más proyectos. Son datos que muestran un panorama distinto, otra cara que puede ser contrastada con la presentada. A partir del analista se puede decir que ante la cantidad de proyectos que han comprometido a los investigadores, los productos son escasos y el tiempo de duración de los grupos es muy corto; y, sin embargo, la participación en grupos es alta.

Por consiguiente, la coherencia de la información es frágil y genera dudas, pero puede ser real. Esta ambivalencia no es fácilmente aceptable por las contradicciones intelectuales que produce. Los datos dicen que se presentan proyectos, se evalúan, se aprueban con financiación incluida, tienen dificultades en su desarrollo, no se concluyen o no producen resultados que se hagan visibles y que avancen en el desarrollo de otros proyectos. Esta fragilidad es desgastante para la Universidad, por los esfuerzos que realiza y los costos que le implica, y para los investigadores, que no generan resultados como deberían hacerlo con proyectos planeados y organizados. Si se ven los datos en su sentido real, la contradicción se despeja porque se les reduce del campo del “deber ser”, que evoca un proyecto, al “ser”, que es la condición palpable y evidente que responde a la pregunta ¿hasta dónde llegan los proyectos que son iniciados? No llegan necesariamente a un “mundo feliz”, sino que se agotan en su desarrollo y fenecen antes de ser concluidos.

Otro indicador que es pertinente analizar es el compromiso con la investigación. La pregunta que se formuló fue si tenía el investigador alguna preferencia por la investigación, por la docencia o por la gestión (tabla 5.15).

Tabla 5.15 Distribución de las preferencias de los investigadores por la investigación, la docencia o la gestión (2011).

Preferencia de los investigadores	Investigadores (%)
No tiene preferencias	1
Prefiere la gestión	5
Prefiere la docencia	20
Prefiere la investigación	47
Las tres le vienen bien	27
Total	100 = 370

Nota: elaboración propia.

La investigación resulta beneficiada en la tabla de preferencias. El 47 % la escoge directamente, y 27 %, junto con las otras alternativas, lo que significa que la investigación es una actividad importante y preferida para 74 % de los entrevistados. Otros prefieren abiertamente la docencia o la gestión. La pregunta que surge es: si los investigadores manifiestan inclinarse en su actividad académica por la investigación, en una proporción tan alta, ¿por qué los resultados no son coherentes con esta preferencia? Aparte de que pueda existir incoherencia en los datos, como una posibilidad atribuible a problemas de diligenciamiento del instrumento, estos muestran que se quiere hacer investigación, pero hay inconstancia porque los proyectos se inician pero no alcanzan a llegar a la fase de producir resultados, socializarlos y velar por la generación de un uso que beneficie a la sociedad. Aquí está el cuello de botella de la investigación, que lleva a replantear el proceso y a identificar los factores de no éxito que se detectan en este estudio. Es correcto dirigir el estudio hacia el éxito de la investigación, pero también es plausible tener en cuenta los proyectos que no lo consiguen en su totalidad o en una parte de las expectativas previstas y analizar factores vinculados a este hecho.

A pesar de que la Universidad Cooperativa de Colombia ha institucionalizado la investigación de manera decidida, sobre todo desde el 2004, todavía no ha sido suficientemente asimilada en las decisiones ni en los procedimientos a lo largo

de toda la cadena. La línea que va desde las directivas que conciertan normas y fijan requisitos, evalúan y financian proyectos, hasta el paso por las estructuras de las sedes y, finalmente, hasta encontrarse con los investigadores que diseñan proyectos y los presentan a sus directivas, sufre interrupciones, retardos, cortes o anulaciones que, en todo caso, hacen improductivos la decisión asumida y el respaldo que supuestamente existe y que puede ser usado para desarrollar un proyecto. La cadena presenta fisuras que no hacen expeditos los supuestos sobre los cuales funciona, o debería funcionar, la investigación en la Universidad. Los resultados quedan cortos frente al diseño de la estructura y de los canales construidos para que fluyan los procesos.

También, es plausible reconocer que las representaciones sociales acerca de la investigación pueden estar antes que su conversión respecto de comportamientos y de conductas que den cuenta de ellas. Por referencias internacionales sabemos que asimilar la investigación como una prioridad para el docente es parte de un proceso lento que solo paulatinamente produce manifestaciones importantes. Así, un estudio realizado en cuatro países de América Latina, Brasil, Chile, México y Venezuela, en 1996, muestra datos que hoy contrastan de manera importante con los encontrados en esta investigación y sobre los cuales se puede concluir el avance significativo que se ha alcanzado en quince años (tabla 5.16).

Tabla 5.16 Interés de docentes universitarios por la docencia o por la investigación en algunos países (1996).

País	Interés en docencia	Interés en investigación
Australia	13	9
Brasil	20	3
Chile	18	5
Alemania	8	19
Hong Kong	11	8
Israel	11	14
Japón	4	17
Corea del Sur	5	6
México	22	4
Holanda	7	30

País	Interés en docencia	Interés en investigación
Rusia	18	3
Suecia	12	23
Inglaterra	12	15
Estados Unidos	27	7
Venezuela	25	4

Nota: Carnegie Foundation (1996); Boyer, Whitelaw y Altbach (1994), y Lewis y Altbach (1996).

Estos datos constituyen una base sobre la cual se puede argumentar que a mayor desarrollo (industrial, comercial, financiero...) de un país, mayor es el interés de los profesores por actividades de investigación. Pero también se pueden ver los datos desde la perspectiva contraria, es decir que a menor desarrollo, menor producción académica de los profesores universitarios. Si esto fuera así, indicaría el esfuerzo que se requiere de los países latinoamericanos, en general, para producir investigación e investigación de calidad. Sin duda, hay muchos factores que pueden llevar a metas en la dirección indicada, pero un factor que no se puede descuidar es el de las motivaciones y las actitudes.

Motivaciones y actitudes

El segundo instrumento que fue diligenciado por los investigadores se centró en identificar las competencias requeridas para el desempeño del papel. Los profesionales que están vinculados a las universidades para asumir el papel de investigadores, se supone, tienen competencias para ello. Se entiende por competencias “motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta” (Pirela y Prieto, 2006, p. 161). Esas competencias son tanto genéricas como específicas. Competencias genéricas son cualidades personales y de relaciones humanas, mientras que las específicas o técnicas son la pericia y los conocimientos del área o campo de conocimiento y el dominio de sus procesos de búsqueda de nuevos conocimientos. Para que un investigador tenga éxito en el desempeño de su trabajo, debe mostrar un nivel alto de aplicación de

[...] competencias técnicas, es decir, manejar los conocimientos, técnicas y procedimientos que le permitan aplicarlas en el proceso de investigación, y competencias genéricas relacionadas con la motivación al logro, la iniciativa, manejo de relaciones, entre otros, para su manejo exitoso en el mencionado proceso (Pirela y Prieto, 2006, p. 161).

El papel de investigador implica, en consecuencia, conocimientos asimilados y también aplicados en experiencias convertidas en *background*, y en actitudes y motivaciones positivas.

Este apartado toma en cuenta las motivaciones y las actitudes, así como los conocimientos tanto explícitos como tácitos de los investigadores. A continuación, se hace un barrido por competencias específicas que, en un total de 30, reconocen el campo en el cual están inmersos los investigadores cuando diseñan, presentan, desarrollan y alcanzan los objetivos de un proyecto de investigación. En este aspecto, se ha construido un instrumento que incluye una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. El objetivo que se pretende en esta parte del estudio es desagregar las competencias específicas y poner a los investigadores en un espejo para que aprecien en ellos mismos esas competencias. Otras formas de trabajo habrían sido posibles, sin duda, pero hubiera implicado tiempo y dinero adicional. En todo caso, en una primera mirada, esta manera de proceder se consideró no solo factible sino también funcional ante los objetivos propuestos.

Motivaciones para la investigación

El 89 % de los investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia expresan tener motivaciones para desempeñar su papel de búsqueda científica de media hacia arriba en la escala. Los demás (11 %) manifiestan tener motivación baja o ninguna motivación. La figura 5.9 muestra estos datos para hombres y mujeres.

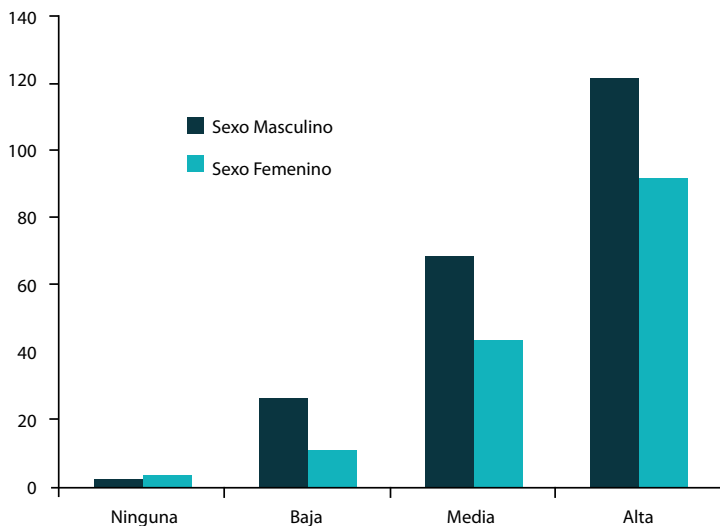


Figura 5.9 Motivación de los investigadores para hacer investigación según el sexo (2011).

Nota: elaboración propia.

Los datos presentan una asimetría negativa, en la cual los encuestados manifiestan estar altamente convencidos o, al menos, medianamente convencidos, y solo hay una proporción baja de quienes no lo están. Los datos, en consecuencia, revelan una actitud favorable hacia la investigación. De ser así, la Universidad cuenta con un potencial que podría capitalizar a su favor y, sobre todo, orientar la investigación como una función esencial de su existencia. Cada vez es más aceptado por las universidades y por el entorno nacional e internacional que en ellas se debe realizar investigación. La tradición de centrar la misión en la enseñanza ha sido ampliada con un aspecto nuevo que es la investigación. La fuerza de la segunda revolución, de asimilar la investigación como componente indispensable en la educación superior, no ha podido ser contrarrestada con oposiciones aisladas ni con la idea de posponer su aprendizaje y ejercicio a nivel de doctorado. La cuarta revolución, de volcarse sobre el entorno, cada vez más involucra a la universidad no solo en investigación, sino también en los otros dos pilares de docencia y de proyección institucional en función de las necesidades de la sociedad (Banco Mundial, 2003a, 2003b; Gibbons et al., 1997; Sancho, 2001).

En este orden de ideas, las motivaciones externas hacia la investigación provienen (o deberían provenir) de la institucionalidad y ser acompañadas y fortalecidas con las motivaciones internas que son estrictamente necesarias para

emprender la búsqueda científica. Los datos del estudio muestran que las motivaciones de los investigadores están altamente correlacionadas con las actitudes hacia la investigación. En este caso, las actitudes positivas o altamente positivas se encuentran en 96 %, las cuales también están asociadas con actitudes positivas frente a la docencia. La interpretación es que

La relación entre la investigación y la enseñanza es inevitable. Casi nadie está de acuerdo con la idea de que trabajar en la universidad implique sólo enseñar. Es más, en algunos casos específicos, el profesorado preferiría sólo investigar, o dedicarse a su actividad creativa (pintura, escultura, literatura, etc.). Sin embargo, [...] esta relación inevitable puede ser positiva o negativa, y eso es lo que intentaron determinar estos autores en su estudio (Vidal y Quintanilla, 1999, citado por Sancho, 2001, p. 46).

La inevitabilidad de la asociación encontrada proviene del reconocimiento, en primer lugar, de que la docencia excelente se realiza cuando la acompaña una investigación profunda y, en segundo lugar, de que los docentes y los investigadores, generalmente, están referidos a la misma persona que hace compatibles los dos papeles. Queda claro que la docencia, si ella se propone ser eficaz y eficiente a corto y mediano plazo, ha de estar actualizada, ha de llevar a los grupos que orienta los conocimientos tal como la ciencia los desarrolla con sus aciertos y desaciertos, con sus avances y retrocesos, con la exploración de caminos nuevos, con las continuidades y también con las rupturas. Todo esto hace parte de los senderos por donde se produce el conocimiento científico que es llevado a las aulas. Si esto es así, un docente ha de seguir, así sea *ex post facto*, a quienes producen ciencia para compartirla con los estudiantes. Si a esto llamamos *investigación*, obviamente estamos hablando de un tipo de ella, pero no necesariamente de involucrar al docente en la producción misma que invitaría a pensar en una actividad *in actu*.

Por otra parte, esta investigación está focalizada en hallazgos intencionalmente buscados, para lo cual utiliza procedimientos reconocidos por sus comunidades a las cuales debe presentar sus resultados para que surta su legitimidad. Su compromiso inmediato, por tanto, está referido a los miembros activos de su misma especialidad y, posteriormente, a la sociedad. En cambio, el docente tiene en frente a estudiantes que buscan el conocimiento y él tiene las herramientas de acceso que son las que entrega a sus interlocutores, a fin de que sean ellos los que generen su conocimiento para sí mismos mediante procesos de apropiación racional subjetiva. Esta distinción puede ser útil para diferenciar los dos papeles.

Los datos presentados, sin embargo, no son suficiente prueba para suponer ni afirmar que necesariamente el papel del docente y el investigador se puedan implicar en una misma persona. De hecho, muchos estudios plantean las dificultades de conciliación y de reciprocidad entre los dos papeles cuando son referidos a personas individuales. Lo mismo no se puede predicar de la institución que sí está obligada a fomentar tanto la enseñanza como la investigación (Vizcaíno, 2010). Este asunto ha sido ampliamente debatido y aún no hay claridad suficiente cuando se estudian las dos funciones en la universidad y cuando la teoría distingue entre actitudes, representaciones sociales y comportamientos o conductas por no ser intercambiables ni ocurrir siempre juntos en la vida social. Esto significa que no solo desde la teoría se les puede distinguir y separar, sino también desde los datos empíricos que dejan evidencias de una diferenciación en la acción (Albán, 2005; Parales y Vizcaíno, 2007).

Actitudes hacia la vinculación de estudiantes

Lo que hace dos décadas fue una decisión individual y autónoma de los investigadores, gradualmente ha sido incorporada como una condición *sine qua non* cuando se evalúan y aprueban proyectos de investigación por parte de organismos internos a las universidades y en entidades financiadoras o evaluadoras, como Colciencias o el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Se trata de la presencia y participación de estudiantes al lado de investigadores. Los consultados en este estudio se distribuyen en categorías de esta manera: 50 % de ellos manifiestan que están “completamente convencidos” y 30 %, que están “altamente convencidos” de la participación estudiantil. La diferencia entre una y otra categoría es de grado, lo que significa intensidad de la convicción colocada en una escala ordinal. Solo 15 % dice que está “medianamente convencido” y el resto expresa un convencimiento menor. Esos son los datos.

El sentido que tiene la inmersión de estudiantes en proyectos de investigación pasa gradualmente de una oportunidad de aprendizaje a la expectativa de que se conviertan en una generación de relevo respecto de los actuales investigadores. En efecto, en la actualidad, se hace investigación generalmente de manera improvisada, por cuanto los llamados investigadores no están necesariamente preparados para ello porque provienen de estudios de pregrado y, en el mejor de los casos, de especializaciones, como fue planteado arriba. Estos profesionales, por la naturaleza de

los planes de estudio, no han tenido la oportunidad de profundizar de tal manera en la investigación que hayan desarrollado en profundidad las competencias genéricas y técnicas requeridas. Los escasos profesionales que han cursado doctorados están concentrados en universidades de primer nivel donde desarrollan su actividad; pero eso mismo no se puede predicar de todas las universidades o de todas las sedes de la misma universidad. A medida que estas sedes se alejan geográficamente del epicentrismo urbano, o de la cuadricefalia urbana planteada por Gúeset (1998), se evidencian mayores dificultades para contar con profesionales con formación y experiencia en investigación.

Las universidades están normativamente obligadas a demostrar que adelantan procesos de formación en investigación de sus estudiantes desde programas de pregrado. Se esperaría que esta semilla comience a producir resultados cuando la cultura de y por la investigación esté germinando y produciendo sus frutos que solo ocurren con la maduración de los procesos, tarea que ocupa varios años (Cerdea et al., 2008).

Las universidades han tomado la alternativa de abrir espacios para el funcionamiento de “semilleros de investigación”, con la intencionalidad de que los estudiantes se preparen de manera autónoma para poner a prueba sus motivaciones e inclinaciones por una de las opciones del ejercicio profesional futuro. Los actuales rápidos e incontenibles ritmos de obsolescencia de los conocimientos obligan a contar con recursos altamente eficientes, para que asuman la indispensable renovación y respondan con eficacia a la solución de los problemas que la sociedad les presenta. Esta nueva generación de profesionales, se supone, estaría involucrada en la actividad de investigación desde su formación en el pregrado y estaría perfeccionada en los niveles superiores. Está en el dominio de las universidades asumir este reto por cuanto nos encontramos frente a un proceso de mediana duración que, por consiguiente, no puede improvisarse.

Competencias técnicas

La vida universitaria se fundamenta en el conocimiento científico y él se consigue mediante la investigación que realizan sus especialistas. Hacer investigación es poner a prueba competencias que la búsqueda científica exige y que son, al menos, de dos tipos: personales (conocimientos, saber hacer, emociones) y externos (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otros). Las

competencias residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros problemas (Di Virgilio et al., 2007).

Las competencias predicen el resultado si los motivos *porque* y los motivos *para*, en términos de Schutz (1964, 1993), guían la acción con un objetivo claramente establecido, es decir que ese resultado no ocurre al azar. El primero está dirigido al futuro y el segundo al pasado. El primero está localizado en el pasado, en vivencias anteriores, en experiencias precedentes, en actuaciones ya efectuadas; entretanto el segundo se inscribe en la fantasía, en la imaginación, en la no realización hasta el presente, en la anticipación, en el proyecto aún no actualizado y no concretado (Schutz, 1993, pp. 115-125). Si no existe control sobre la acción, es impredecible esperar resultados, los cuales pueden ocurrir o no a pesar de los esfuerzos que se realicen. Se requiere un filtro cognitivo que cumpla la función de cuestionarse acerca de los datos, confrontar la teoría con la evidencia y desarrollar la capacidad para reconocer hallazgos de importancia.

Hay que tener en cuenta que la investigación es un proceso eminentemente racional, en el cual intervienen las funciones cognitivas humanas con un derrotero establecido *a priori* que es resolver preguntas sobre un problema planteado. Sin embargo, la investigación también es alimentada por elementos irracionales, como los gustos, las preferencias y las emociones. La irracionalidad es típicamente humana y, por tanto, no se puede abstraer de un comportamiento humano como es la búsqueda científica, en cuanto pertenece a un ámbito individual pero también intracultural.

Las competencias técnicas incluidas en el estudio se analizan por género y por campos de actividad científica, en las diferentes sedes de la Universidad. Los entrevistados son los investigadores que tienen en común el papel de producir conocimiento a través de la ejecución de proyectos específicos. Sin embargo, estos actores difieren entre sí, como se ha mostrado en los apartados anteriores, porque tienen diferentes especialidades, trayectorias en la Universidad y en la actividad docente e investigativa, y prestan sus servicios en sedes diferentes de la misma Universidad; en fin, porque presentan una configuración múltiple. De esta manera, nos encontramos con un escenario en el cual intervienen diferentes actores, los cuales son, desde luego, portadores de un reconocimiento de “realidades múltiples”, es decir, posibilidades de mirar un mismo fenómeno o hecho social desde perspectivas variadas, como “subuniversos” con contenidos de significación atribuidos a esos actores múltiples (Schutz, 1964, pp. 133-152).

En las tablas siguientes, se muestra el grado en que los encuestados dicen tener las habilidades para hacer investigación. Las habilidades que han sido focos de atención en este estudio se presentan en cuatro secciones: la primera corresponde a las habilidades que demuestran los investigadores en el trabajo de gabinete, es decir, en la fase de construcción del proyecto; la segunda contiene las habilidades requeridas para orientar y realizar el trabajo de campo; la tercera se refiere al control y a la interpretación de la información recaudada; y la cuarta, a la socialización de los resultados, a la interacción con otros investigadores y al compromiso con los resultados. Esta forma de organizar la información obedece a un proceso lineal que, sin embargo, solo conceptualmente es pertinente pero no necesariamente cuando se realizan investigaciones concretas. Se utiliza esta agrupación y esta secuencia por un interés de asociar habilidades con fases de una investigación en términos abstractos.

En la tabla 5.17 se presentan las habilidades que, en teoría, están presentes en la fase de diseño de una investigación. Estas han sido seleccionadas de un conjunto mayor que es más amplio cuando se emprenden estudios complejos, de amplia cobertura y de alta significación social y cultural. Igualmente, estas habilidades pueden ser menores en número cuando un proyecto es puntual y limitado en contenido, cobertura y significación social. Por tanto, la selección obedece a un planteamiento hipotético al cual se enfrentan los investigadores en este ejercicio de investigación.

Tabla 5.17 Grado en que se manifiestan habilidades para el diseño de una investigación por género (2011).

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para identificar problemas de investigación.								
Pearson's R: -.054								
Pearson Chi-Square: 1.488. 2 cells (25,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.	44 20 %	116 53 %	56 25 %	4 2 %	34 23 %	81 54 %	34 23 %	1 1 %

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para plantear problemas de investigación. Pearson's R: $-.074$ Pearson Chi-Square: 3.490. 1 cells (12,5 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,86.	36 16 %	110 50 %	64 29 %	10 5 %	28 19 %	80 53 %	40 27 %	2 1 %
Habilidad para formular problemas de investigación. Pearson's R: $-.041$ Pearson Chi-Square: 1.163. 1 cells (12,5 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,46.	34 15 %	110 50 %	68 31 %	8 4 %	24 16 %	80 53 %	43 29 %	3 2 %
Habilidad para diseñar objetivos de investigación. Pearson's R: $-.033$ Pearson Chi-Square: .608. 0 cells (,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,27.	33 15 %	125 57 %	54 25 %	8 4 %	27 18 %	83 55 %	35 23 %	5 3 %
Habilidad para el manejo de fuentes de información. Pearson's R: $.008$ Pearson Chi-Square: .392. 2 cells (25,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.	40 18 %	126 57 %	50 23 %	4 2 %	29 19 %	81 54 %	37 25 %	3 2 %
Habilidad para la construcción de marcos teóricos. Pearson's R: $.016$ Pearson Chi-Square: .437. 0 cells (,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,30.	40 18 %	114 52 %	56 25 %	11 5 %	27 18 %	74 49 %	42 28 %	7 5 %
Habilidad para formular hipótesis de investigación. Pearson's R: $.026$ Pearson Chi-Square: 4.479. 0 cells (,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,32.	33 15 %	88 40 %	82 37 %	17 8 %	16 11 %	61 41 %	67 45 %	6 4 %

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para definir conceptualmente las variables de investigación.								
Pearson's R: .014	29	89	83	18	15	64	61	9
Pearson Chi-Square: 1.719. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.	13 %	41 %	38 %	8 %	10 %	43 %	41 %	6 %

Nota: elaboración propia. H: habilidad, S: sobresaliente, A: alta, M: mediana, B: baja.

Es un lugar común afirmar que la investigación inicia con la identificación y formulación de un problema que debe ser resuelto con las metodologías y técnicas disponibles o por construir. La identificación del problema da lugar a una pregunta o a un conjunto articulado de preguntas específicas que serán respondidas a lo largo del cronograma de la investigación. Popper nos había planteado que la investigación se desarrolla en una tensión entre lo que sabemos y la ignorancia que tenemos sobre un objeto. En sus palabras, “no hay conocimiento sin problemas, pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento. Es decir, éste comienza con la tensión entre saber y no saber, entre conocimiento e ignorancia: ningún problema sin conocimiento, ningún problema sin ignorancia” (Popper, 1978, p. 10). El problema surge del descubrimiento y su resolución es un nuevo descubrimiento. En consecuencia, para diseñar una investigación se requiere dar paso al descubrimiento que se extiende a toda la investigación. Por tanto, no hay ruptura entre el anteproyecto, el proyecto y su ejecución que, incluso, va hasta divulgar los resultados como hallazgos que mueven el conocimiento hacia nuevos ejes que entran en contradicción con los anteriores, los confirman o establecen interrupciones y desvían las trayectorias que se venían sosteniendo. Este es el papel de la investigación que entra en las dinámicas de los cambios para avanzar por encima de todo lo que se da por supuesto.

Los investigadores, en una proporción de 73 y 77 % para hombres y mujeres, respectivamente, dicen tener habilidades para identificar problemas que pueden ser objeto de investigación. Solamente en una proporción pequeña algunos docentes confiesan no tener estas habilidades o tenerlas en un grado bajo. Una tendencia similar se encuentra en las habilidades para plantear y formular problemas, para diseñar objetivos de investigación y encontrar fuentes de información a fin de construir un marco teórico que oriente la búsqueda. En cambio, la proporción se

reduce a un poco más de la mitad de los entrevistados cuando se definen frente a habilidades para formular hipótesis y para establecer conceptualmente las variables que pueden estar implicadas en el problema que se plantea en un estudio concreto. Estos dos aspectos merecerían un tratamiento especial cuando se oferten programas de actualización y de renovación de habilidades para la investigación.

Hay que tener en cuenta que las habilidades incluidas en este primer apartado deben comprenderse desde los esquemas monodisciplinares y multidisciplinarios, por cuanto la investigación científica tradicional sigue todavía esquemas cerrados, mientras que la que se desarrolla en los bordes o en los límites entre disciplinas sigue esquemas más activos y allí precisamente es donde se encuentran las corrientes más fuertes de nuevos conocimientos. Cada vez es más frecuente derribar barreras entre las “disciplinas” y privilegiar la investigación “interdisciplinaria” (Wallerstein, 1999, p. 261; 2005).

En la fase de diseño, el investigador pone a prueba su entrenamiento para pensar la explicación científica desde los intereses de la investigación (Habermas, 1982) o desde los tipos de explicación científica, sea ella causal, funcional o intencional (Elster, 2006, pp. 17-81), o desde otra mirada. El investigador estará preparado para diferenciar claramente entre reconstrucción y autocritica para esta fase de su trabajo científico. En todo caso, lo que se quiere indicar es que estas habilidades son específicas, y en la medida en que están suficientemente ancladas y convertidas en subjetividad, los proyectos tendrán un desarrollo que garantice un final feliz, “hasta que la muerte los separe”, como nos dijo Popper (1985).

El problema planteado a través de una pregunta se transforma en respuesta por medio de la aplicación de procedimientos científicos, como nos habían enseñado los clásicos de las metodologías de investigación (Selltiz, 1965; Pardinias, 1969; Arias, 1976; Hernández et al., 1998; Bonilla, 1998). Allí se encuentran los cánones científicos reconocidos y, al mismo tiempo, sometidos al juicio de la crítica (Popper, 1978, 1994; Sagan, 1997).

En el siguiente apartado se analizan las habilidades referidas al trabajo de campo, tal como se presentan en la tabla 5.18.

Tabla 5.18 Grado en que se manifiestan habilidades para orientar y realizar el trabajo de campo en una investigación por género (2011).

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para definir las variables de investigación. Pearson's R: -.015 Pearson Chi-Square: 1.531. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.	24 11 %	80 37 %	96 44 %	18 8 %	13 9 %	61 41 %	66 44 %	9 6 %
Habilidad para operacionalizar las variables de investigación. Pearson's R: -.006 Pearson Chi-Square: 1.371. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.	25 11 %	85 39 %	91 42 %	18 8 %	16 11 %	58 39 %	67 45 %	8 5 %
Habilidad para definir el tipo de investigación. Pearson's R: .004 Pearson Chi-Square: 1.533. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.	31 14 %	102 46 %	77 35 %	10 5 %	21 14 %	70 47 %	52 35 %	6 4 %
Habilidad para definir el diseño de la investigación. Pearson's R: -.029 Pearson Chi-Square: 1.547. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.	25 11 %	99 45 %	78 36 %	16 7 %	19 13 %	67 45 %	54 36 %	10 7 %
Habilidad para determinar la población de la investigación. Pearson's R: .027 Pearson Chi-Square: .831. 1 cells (12,5 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,65.	35 16 %	119 54 %	60 27 %	6 3 %	20 13 %	82 55 %	45 30 %	3 2 %
Habilidad para definir el muestreo que se requiere en la investigación. Pearson's R: .028 Pearson Chi-Square: 3.554. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.	29 13 %	96 44 %	83 38 %	9 4 %	15 10 %	67 45 %	59 39 %	9 6 %

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para determinar el tamaño de la muestra. Pearson's R: .041 Pearson Chi-Square: 4.278. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.	29 13 %	87 40 %	87 40 %	14 6 %	14 9 %	61 41 %	61 41 %	14 9 %
Habilidad para diseñar los instrumentos de medición. Pearson's R: -.015 Pearson Chi-Square: 5.740. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.	31 14 %	85 39 %	85 39 %	16 7 %	14 9 %	68 45 %	61 41 %	7 5 %

Nota: elaboración propia. H: habilidad, S: sobresaliente, A: alta, B: baja.

El trabajo de campo inicia con la definición operacional de las variables implicadas en el estudio; es la prolongación de la fase anterior, pero ahora intencionalmente orientada hacia la recolección de la información pertinente. Por ello, se tienen en cuenta los objetivos, general y específicos, y la hipótesis con sus variables e indicadores, para lo cual se requieren definiciones operacionales de los conceptos, que no son otra cosa que procedimientos para establecer relaciones.

La operacionalización es un proceso complejo que se orienta hacia la construcción de diseños metodológicos que, a su vez, llevan a la construcción de instrumentos de recolección de información primaria cuando se trabaja con investigación aplicada o con investigación pura o fundamental.

Los datos que arroja el instrumento aplicado dicen que los investigadores declaran tener menos competencias para definir y operacionalizar variables que para construir el proyecto, tal como se dijo arriba. Solamente alrededor de la mitad de los entrevistados manifiesta tener competencias en excelente o alto grado. Aquí hay un espacio para la capacitación y actualización de los investigadores. Obviamente, esto es válido cuando se trabaja con variables e indicadores, es decir, en estudios referencialmente de tipo cuantitativo. Los estudios de corte cualitativo pueden, también, implicar esta terminología, pero el contenido está cargado por la comprensión de significaciones más que por el establecer el *cuanto* y las relaciones entre variables.

Todo lo que atañe a la muestra, su definición, el cálculo del tamaño y los procedimientos para el trabajo de campo, indica que los investigadores tienen unas

competencias un poco mayores a las anteriores. Sin embargo, una tercera parte, por lo menos, de los encuestados manifiesta debilidades que deberían ser objeto de mejoramiento. Son operaciones complejas que requieren entrenamiento y experiencia, lo que equivale a decir conocimientos explícitos y conocimientos tácitos. Como quedó planteado arriba, las trayectorias de los investigadores son cortas en el tiempo, limitadas en el desarrollo de proyectos de investigación y frágiles en la generación de productos. En consecuencia, los resultados encontrados en este apartado son coherentes con la presentación de la información arriba sustentada. Las debilidades, en general, son manifiestas y, por tanto, las expectativas sobre la calidad de los productos deben ser tomadas con precaución.

En la siguiente sección, se examina la información sobre las habilidades requeridas para el tratamiento de los datos hasta la escritura del informe final (tabla 5.19).

Tabla 5.19 Grado en que se manifiestan habilidades para el tratamiento de los datos recaudados y para escribir el informe de investigación por género (2011).

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para codificar los datos de la investigación. Pearson's R: .004 Pearson Chi-Square: 2.535. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.	28 13 %	84 39 %	86 39 %	20 9 %	16 11 %	57 38 %	66 44 %	11 7 %
Habilidad para tabular los datos de la investigación. Pearson's R: .034 Pearson Chi-Square: 3.578. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.	29 13 %	96 44 %	75 34 %	19 9 %	21 14 %	53 36 %	64 43 %	11 7 %
Habilidad para seleccionar el tipo de análisis que se aplicará a los datos de la investigación. Pearson's R: .017 Pearson Chi-Square: .385. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.	25 11 %	81 37 %	91 42 %	21 10 %	15 10 %	54 36 %	66 44 %	14 9 %

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para analizar los datos de la investigación. Pearson's R: .000 Pearson Chi-Square: 2.098. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.	31 14 %	93 42 %	79 36 %	17 8 %	19 13 %	67 45 %	54 36 %	9 6 %
Habilidad para presentar los resultados de la investigación. Pearson's R: .015 Pearson Chi-Square: 2.362. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.	30 14 %	127 58 %	54 25 %	9 4 %	24 16 %	79 53 %	39 26 %	7 5 %
Habilidad para interpretar los resultados de la investigación. Pearson's R: .018 Pearson Chi-Square: 1.428. 2 cells (25,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.	29 13 %	142 65 %	45 20 %	4 2 %	23 16 %	86 58 %	35 24 %	4 3 %
Habilidad para elaborar el informe de investigación. Pearson's R: -.034 Pearson Chi-Square: 3.136. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.	26 12 %	116 53 %	67 31 %	9 4 %	26 17 %	74 50 %	44 30 %	5 3 %

Nota: elaboración propia. H: habilidad, S: sobresaliente, A: alta, B: baja.

Una vez levantada la información primaria, la investigación procede a su clasificación mediante una codificación apropiada y el procesamiento basado en un trabajo manual o mediante la aplicación de un paquete estadístico apropiado a los requerimientos del mismo estudio. Las habilidades o competencias requeridas hacen referencia a codificar, clasificar, escoger el tipo de análisis, realizar el análisis, organizar los resultados, decidir sobre su presentación y preparar el informe de investigación. Detallar estas operaciones requiere un entrenamiento especializado que se adquiere por una doble vía, que son los conocimientos explícitos junto con los conocimientos tácitos, tal como se ha planteado arriba.

Los datos de la consulta a investigadores dicen que ellos tienen habilidades medias dentro de un espectro de cuatro niveles de ordenación. Las variaciones

entre unas habilidades y otras no son importantes en el conjunto, por cuanto tienden a una media tanto en los hombres como en las mujeres. Sin embargo, las habilidades para ordenar e interpretar los resultados y preparar el informe final se manifiestan en un nivel superior al promedio y llegan a 65 % en las categorías de “sobresaliente” y de “alto”.

Sin embargo, el proceso no se detiene acá porque la investigación continúa. Como nos dijo Robert Merton, la investigación científica no se termina hasta que no se hayan publicado los resultados. Por lo tanto, para hacer ciencia hay que también escribir ciencia (Merton, 1977). Dicha escritura se refiere no solo a la puesta en el papel, sino también a colocarla en un escenario público al cual puedan tener acceso quienes comparten el campo de estudio en una comunidad de interés académico. Esta comunidad es la encargada de validar los procedimientos y los resultados y de valorar si se trata de una contribución importante con respecto al conocimiento existente. Esto tiene que ver con la socialización y el compromiso que se logra conseguir de los demás investigadores (tabla 5.20).

Tabla 5.20 Grado en que se manifiestan habilidades para socializar los resultados y gestionar compromisos con la investigación por género (2011).

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para socializar los resultados de la investigación. Pearson's R: -.010 Pearson Chi-Square: 3.535. 1 cells (12,5 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,05.	44 20 %	127 58 %	45 20 %	4 2 %	38 25 %	76 51 %	30 20 %	6 4 %
Habilidad para generar compromisos de continuidad de la línea de investigación dentro de la Universidad. Pearson's R: .019 Pearson Chi-Square: 4.848. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.	35 16 %	112 51 %	62 28 %	11 5 %	28 19 %	66 45 %	48 32 %	6 4 %

Habilidades	Hombres				Mujeres			
	S	A	M	B	S	A	M	B
Habilidad para establecer nexos con investigadores o con organizaciones externas a la Universidad. Pearson's R: -.040 Pearson Chi-Square: 1.779. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.	25 12 %	70 32 %	88 41 %	33 15 %	16 11 %	56 38 %	58 39 %	17 12 %
Habilidad para interactuar con investigadores externos a la Universidad. Pearson's R: -.003 Pearson Chi-Square: 2.089. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,43.	27 12 %	82 38 %	83 38 %	26 12 %	21 14 %	55 38 %	54 37 %	16 11 %
Habilidad para encontrar receptividad en publicaciones. Pearson's R: .015 Pearson Chi-Square: 5.414. 2 cells (20,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.	15 7 %	75 34 %	93 43 %	35 16 %	10 7 %	47 32 %	72 50 %	16 11 %

Nota: elaboración propia. H: habilidad, S: sobresaliente, A: alta, B: baja.

Tras haber terminado la escritura del informe de investigación y haber traducido sus resultados a un formato como un artículo científico, o una ponencia en un acto académico abierto o un texto académico, queda la actividad de su socialización para alcanzar la divulgación suficiente de poner a disposición de los lectores los logros de la investigación. Aun así, todavía restan actividades como la empatía con dichos resultados y la constitución de intercambios entre investigadores, para dar continuidad a la línea y a los proyectos subsiguientes que se deriven del trabajo realizado. Estas actividades son parte del proyecto, por cuanto significan su prolongación a otros investigadores y a eventuales personas o instituciones que se apropien de esos conocimientos frescos para alimentar el desarrollo de sus intereses.

Los datos de la consulta a los investigadores de la Universidad dicen que ellos han desarrollado habilidades para socializar los resultados en un nivel alto y lograr la continuidad de los proyectos. Sin embargo, no se alcanza la excelencia en estos aspectos. Pero lo más inquietante es aquello que se refiere a establecer nexos

permanentes con otros investigadores o con organizaciones externas. Esto indica la dificultad que todavía se tiene en la Universidad para crear redes de apoyo, de intercambio o de correalización de proyectos. Estos aspectos todavía están en el nivel de formulación, no en el de ejecución. El compromiso de la Universidad y de sus investigadores continúa y, por tanto, debería ser estimulado y apoyado institucionalmente.

Otro aspecto inquietante es el alcance que tienen las publicaciones. Por los datos de la consulta, podríamos inferir que existe una preocupación porque la publicación de artículos, e incluso de libros, termina su proceso en el papel y pocos pasos adelante ocurren. En consecuencia, la divulgación es escasa en acceso abierto y también dentro de la misma Universidad. No se debería esperar, en estas condiciones, que los productos tuvieran un uso social en las aulas, en los programas de perfeccionamiento docente o de los egresados, así como en las demás universidades e instituciones de educación superior nacionales o regionales. Igualmente, el acceso de otros profesionales del entorno de las sedes se encuentra limitado. La Universidad pierde un espacio importante para afirmar su imagen y su compromiso social a ser reportado en su balance social.

La identidad de los investigadores

Finalmente, resulta pertinente cerrar este capítulo con una referencia directa a la identidad de los investigadores. En primer lugar, hay que afirmar que ellos no aparecen espontáneamente para desempeñar un papel ni lo cumplen a cabalidad, a menos que haya una intencionalidad para construir en ellos el papel. En segundo lugar, el papel del investigador es un hecho social y cultural complejo que surge en un proceso de anclaje de conocimientos y experiencias, como ha quedado planteado.

Las estructuras sociales engendran “tipos” de identidades reconocibles en la vida cotidiana. Mencionar la identidad es reconocer que las personas “son” lo que se supone que sean, producto de un proceso de socialización exitoso. Es decir que hay coherencia entre dos términos, hay relaciones idénticas: son en la vida cotidiana y armonizan con lo que se espera que sean. Así, un caballero “es” un caballero; un profesor “es” un profesor (Berger y Lukmann, 1998). Sin embargo, el proceso de construcción de la identidad es complejo y no siempre es “exitoso”. Estrictamente, puede hablarse de identidad solo cuando los actores sociales interiorizan el “ser” y el “deber ser” y construyen su sentido en torno a esta interiorización (Berger y

Luckmann, 1998; Castells, 1999), así como construyen su “identidad social real” (Goffman, 1980, p. 12).

Asumir la investigación con identidad propia implica aprender el saber, el saber hacer y el saber comunicar, que son incorporados como un *habitus*, en los términos de Bourdieu (1988). La construcción de la identidad, por su parte, requiere una socialización en las instituciones, lo que significa aprendizaje de un determinado lugar social y de experiencias de vida (Giddens, 1995), en los cuales se desarrollan los rituales propios de su especialidad y de su formación profesional que son aplicados a un proyecto en desarrollo (Bourdieu, 1985).

A diferencia de las empresas especializadas en hacer investigación y en las cuales quienes se dedican a esta actividad concentran su interés en ella y no cuentan con otros distractores, en la Universidad generalmente asumen una actividad paralela, y a veces prioritaria, que es la docencia. Se ha abierto camino a un sentido dual de la actividad docente-investigadora con las posibilidades, pero también con los problemas, que conlleva añadir a sus tareas de docencia las de investigación y gestión (Vizcaíno, 2010).

Algunos países y universidades han comenzado a poner en práctica evaluaciones institucionales de los logros de la investigación, y esta ha pasado de ser una responsabilidad individual a un interés colectivo de la organización y los departamentos (Henkel, 1999). En todo caso, son los investigadores los que suelen estar en la “punta de lanza” de sus disciplinas por ser ellos quienes producen investigación.

Una posición ha sido argumentada por Clark (1997), quien realizó un análisis de cómo integrar la investigación y la docencia y argumentó que la investigación tiene, por supuesto, un lugar en el ámbito de la enseñanza y que este concepto no es nuevo ni en la teoría ni en la práctica. Sin embargo, para él, esta fuerte conexión se encontraría sobre todo en los programas de posgrado. Allí no hay lugar a la incompatibilidad, dado que docencia e investigación se asimilan de tal manera que una actividad supone la otra.

Otra posición argumenta que hay que considerar que la interferencia es posible y, por tanto, es importante determinar hasta qué punto puede alcanzar el grado de incompatibilidad desde que la relación entre la investigación y la enseñanza es inevitable. Casi nadie está de acuerdo con la idea de que trabajar en la Universidad implique solo el papel de enseñar.

La interferencia más común entre las dos actividades se encuentra en cómo se organizan ellas en cuanto al tiempo, los recursos y los grupos de trabajo. ¿Cuál es la prioridad para los docentes y cuál para los investigadores y cuál para los

administradores? Parece evidente que una gestión universitaria integrada y flexible beneficiaría la calidad de la docencia tanto como de la investigación, pues ambas constituyen la esencia de la Universidad.

Referencias

- Acuña C., M. E. (2009). La participación femenina en la Universidad de Colima (1980-2005). En M. A. Chávez G. et al. (coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 147-167). Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Universidad de Guadalajara.
- Albán C., M. C. (2005). El comportamiento de los peatones en el espacio público: una aproximación sociológica al caso de Bogotá. *Territorios*, 13, 99-114.
- Aldana V., E. (2008). *El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Arias G., F. (1976). *Lecturas para el curso de metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Banco Mundial (2003a). *La educación terciaria en Colombia: preparar el terreno para una reforma*. Washington: Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.
- Banco Mundial (2003b). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*. Bogotá: Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.
- Beck, U. y Beck G., E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Beck, U. y Beck G., E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonilla, E. (1998). *Formación de investigadores, estudios sociales y propuestas de futuro*. Bogotá: Tercer Mundo y Colciencias.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G. y Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession, an international perspective*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

- Cerda, H. et al. (2008, 5-7 de noviembre). La cultura y la actitud investigativa como soportes de la investigación científica. En *Segundas jornadas de reflexión sobre actitud y cultura investigativa*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Chaparro, F. (2008). Los doctorados en Colombia: situación actual y procesos de acreditación. Recuperado de <http://salud.univalle.edu.co/pdf/simpdios/decimo/Chatain/4chaparro.pdf>
- Chávez G., M. A. (2009). Las condiciones laborales de las mujeres académicas, investigadoras del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de la Universidad de Guadalajara. Periodo 2005-2007. En M. A. Chávez G. et al. (coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 285-308). Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Universidad de Guadalajara.
- Clark, B. R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68(3), 241-255.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Di Virgilio, M. M. et al. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en ciencias sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.
- Elster, J. (2006). *El cambio tecnológico. Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social*. Barcelona: Gedisa.
- Enciso H., V. y Rico C., A. (2009). Las y los académicos de la Universidad de Guadalajara: una aproximación de género. En M. A. Chávez G. et al. (coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 310-339). Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Universidad de Guadalajara.
- Ferrer P., V. A. y Bosch F., E. (2005, junio). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*, 21(1), 1-10.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 31-46.
- Gibbons, M. et al. (1997). *Las nuevas formas de producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1980). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Güeset, V. (1998). *Bogotá: nacimiento de una metrópoli. La originalidad del proceso de concentración urbana en Colombia en el siglo xx*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Henkel, M. (1999). The modernization of research evaluation: the case of the UK. *Higher Education*, 38, 105-122.

- Hernández S., R. et al. (1998). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Huerta R., A. (2010). El habitus y el trabajo profesional de las mujeres. Una perspectiva desde Pierre Bourdieu. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, v(9), 89-99.
- Hurtado de B., J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sygal.
- Jaramillo y Barrere. (2009). *Capacidades para la recolección y análisis de indicadores de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe* (Working Paper BID-REDES). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Lewis, L. S. y Altbach, P. G. (1996, mayo-junio). Who they are and what they do. *Academe*, 29-33.
- Merton, R. K. (1977). La estructura normativa de la ciencia. En *La sociología de la ciencia 2* (pp. 355-368). Madrid: Alianza Editorial.
- ocyt (2006). *Indicadores de ciencia y tecnología en Colombia*. Bogotá: ocyt.
- ocyt (2011). *Indicadores de ciencia y tecnología en Colombia*. Bogotá: ocyt.
- Orduz M., R. (2013, Martes, 29 de Enero). Ciencia e innovación: como el cangrejo. En Observatorio de la universidad colombiana. Recuperado el 18 febrero de 2015 de http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3496:ciencia-e-innovacion-como-el-cangrejo&catid=12:opini&Itemid=200
- Orozco, C. E. (1997, enero-junio). Los maestros del otro lado. Retrato estadístico de los profesores estadounidenses. *Sinéctica*, 10.
- Ortiz L., V. y Mejía H., N. E. (2009). La condición de género en la formación de investigadoras en la Universidad de Guadalajara. En M. A. Chávez G. et al. (coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 341-350). Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Universidad de Guadalajara.
- Parales Q., C. J. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Pardinas, F. (1969). *Metodología y técnica de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo xx.
- Parra S., R. (1996). ¿Hacia una pedagogía de la producción de conocimiento? En *Escuela y modernidad en Colombia. La universidad* (pp. 253-257). Bogotá: FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP y Tercer Mundo.
- Pirela de F., L. y Prieto de A., L. (2006, agosto). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 159-177.

- Popper, K. R. (1978). La lógica de las ciencias sociales. En K. R. Popper, T. W. Adorno, R. Dahrendorf y J. Habermas, *La lógica de las ciencias sociales* (pp. 9-27). México: Grijalbo.
- Popper, K. R. (1985). *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1994). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rojas, M. (2005). *Investigar la investigación. La práctica docente en la enseñanza de la metodología de la investigación en la universidad*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*. Barcelona: Planeta.
- Salazar-Ceballos, A. et al. (2010, 21-23 de junio). Los modelos de innovación que fomentan las políticas científicas de los países de América Latina y el Caribe. En *Memorias del II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología*. Bogotá: Asociación Colombiana para la Investigación en Ciencias y Tecnología.
- Sancho G., J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 28, 41-60.
- Selltiz, C., et al. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Schutz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- UMYC (Unidad de Mujeres y Ciencia). (s.f.). Recuperado el 18 febrero de 2015 de <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.26172fcf4eb029fa6ec7da6901432ea0?vgnextoid=e218c5aa16493210VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Vizcaíno, M. (2010, enero-junio). Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente? *Cooperativismo y Desarrollo*, 96, 153-170.
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Los grupos de investigación en las sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia

Research Groups on the Campuses of the Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

La universidad desarrolla la investigación a través de sujetos individuales que son los investigadores que asumen el papel y lo ejercen cuando diseñan proyectos, los desarrollan y generan productos que son colocados en la escena pública. Sin embargo, esta es solamente una dimensión porque funcionan en las universidades los sujetos colectivos que se convierten en “comunidades académicas y científicas” encargadas no solo de la producción, sino también de la validación del conocimiento mientras él se produce y, obviamente, antes de salir al público en el mismo “campo” de conocimiento. Personas y grupos como sujetos individuales y colectivos establecen una subcultura interna propia de su *ethos* del sector del conocimiento especializado. La legitimidad del nuevo conocimiento y su circulación dependen de la capacidad de esas comunidades de generar consensos y disensos que respalden o desconozcan los conocimientos que llegan a su alcance. En ausencia de una autoridad externa, las comunidades científicas se encargan ellas mismas de dar legitimidad al nuevo conocimiento y también de decidir sobre su permanencia y su capacidad explicativa. Este capítulo se ocupa de responder a preguntas sobre cómo están integrados y cómo funcionan esos grupos dentro de la Universidad Cooperativa de Colombia, cuál es el perfil, el *background*, la motivación y los impactos de los proyectos que ellos desarrollan en las 18 sedes de la universidad.

Palabras clave: grupos de investigación, Universidad Cooperativa de Colombia, sedes regionales, proyectos de investigación.

Abstract

The University conducts research by means of individual subjects that are researchers taking on and exercising this role when designing and developing projects, and creating products that are placed on the public stage. However, this is only one dimension because universities also have collective subjects who become “academic and scientific communities” responsible not only for the production knowledge, but also for its validation while being produced and, obviously, before coming out to the public in the same “field” of knowledge. People and groups as individual and collective subjects establish an internal subculture of a specialized knowledge sector typical of their *ethos*. The legitimacy of new knowledge and its circulation depends on the capacity of those communities to reach consensuses and disagreements supporting or disowning the knowledge that comes to their hands. In the absence of an external authority, scientific communities are in charge of legitimating new knowledge and deciding on its permanence and explanatory capacity. This chapter focuses on answering questions about how these groups are formed and how they work within the Universidad Cooperativa de Colombia, as well as on describing the profile, background, motivation, and impacts of the projects they are implementing on the 18 campuses of the University.

Keywords: Research groups, Universidad Cooperativa de Colombia, regional campuses, research projects.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. E. (2015). Los grupos de investigación en las sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional*. (pp. 287-315). (Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>



Los sujetos individuales y colectivos de la investigación en la universidad

La producción de conocimiento siempre ha tenido en los sujetos intelectuales sus agentes relevantes. No son las organizaciones las que producen conocimientos. En gracia de discusión, podríamos decir que ellas apoyan, estimulan, canalizan, orientan y prestan el soporte necesario para la generación y distribución de conocimientos. Pero son los individuos, científicamente orientados, los encargados de poner su potencial intelectual al servicio de la dinámica universitaria para que ella renueve sus saberes y los ponga en circulación. Por otra parte, estos sujetos individuales se vinculan cada vez con mayor fuerza a otros sujetos para integrar una instancia que, en la actualidad, es de gran relevancia: son los grupos de investigación. En estos grupos se comparten las posiciones, se construye colectivamente el proyecto, se desarrollan y se generan resultados para ser socializados y puestos en el escenario público.

Colciencias ha definido un grupo de investigación como

el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producir unos resultados de conocimiento sobre un tema en cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado (Villaveces et al., 2007, p. 28).

En estos términos, es claro que el concepto de *grupo* supone la existencia de una “comunidad académica” que se caracteriza por su cohesión interna alrededor de una línea de trabajo científico, el desarrollo de proyectos y la generación de productos que son socializados y ofrecidos a la sociedad como una manera de mostrar el servicio al que están dedicadas las universidades. La comunidad académica tiene permanencia y visibilidad y se encuentra asociada a un criterio de calidad como una de las exigencias del entorno. Este ideal es buscado colectivamente para consolidarse como grupo, visibilizarse ante otras comunidades y ayudar a desarrollar conocimiento en el campo elegido que, igualmente, es compartido por otros investigadores del entorno.

Ahora bien, el entorno ejerce una presión hacia el interior de las instituciones tal que se produce un desbalance siempre asimétrico, por lo cual se puede afirmar que

[...] las Universidades modernas generan un inquietante desbalance con sus entornos (*environments*). Ellas enfrentan una sobrecarga de demandas pero están equipadas con una sub-oferta de capacidades de respuesta. En la ecuación de demanda-respuesta dentro del cuadro de relaciones universidad-entorno puede vérselos tan fuera de balance que si permanecen en su forma tradicional, caerán en una posición casi permanente de desequilibrio. Un balance tolerable requiere un mejor alineamiento de la ecuación demanda-respuesta (Clark, 1998, p. 129).

Los grupos, respaldados en sus comunidades académicas, son los directamente implicados en la tarea de establecer balances más simétricos y recíprocos entre la universidad, en su función de investigación, y las demandas del entorno siempre activo y dinámico. Las universidades se encuentran con un vértigo de adaptación a nuevas circunstancias que las compele a volcarse sobre la sociedad. Ante esta presión, aparecen múltiples representaciones contingentes y parciales como respuestas a la calidad, entendida ella como “la capacidad que tiene una institución o un sistema de educación superior de satisfacer las demandas externas” (Orozco, 2002). De manera que, cuando se aplica el concepto de *calidad* a la educación superior, se hace referencia a

[...] la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 1998).

La comunidad académica es la encargada de generar y mostrar esa calidad en sus procesos y sus productos. De ahí que en la actualidad se vincula a un fenómeno nuevo caracterizado por la estrecha relación con el entorno y que saca la investigación del exclusivo contexto interno como era la tradición. En esto consiste la tercera revolución de las universidades, dentro de la cual tiene sentido el modo 2 de hacer investigación, en términos de Gibbons (1997, 1998).

Cada vez más, los grupos invitan a estudiantes para que hagan parte de la investigación. Este es un mecanismo que ha ganado el reconocimiento necesario para que

los investigadores contribuyan a la formación de nuevas generaciones que asuman la búsqueda científica. La velocidad con la cual se renuevan los conocimientos, la obsolescencia que presentan y la reinención de teorías y metodologías exige que haya una masa crítica cuya dinámica active estos procesos. Los estudiantes son los candidatos para convertirse en investigadores que renuevan, igualmente, la capacidad intelectual y científica de las instituciones. Todo lo anterior se fragua en el taller de trabajo junto con los investigadores avezados en la actividad de búsqueda científica. Los noveles investigadores no solo aprenden su función en un escenario vivencial, sino que también entran en contacto con una comunidad de búsqueda científica dentro de la cual se validan los procesos y los procedimientos para hacer investigación y, obviamente, sus productos. Este aprendizaje es inédito en el pasado y solo se desarrolla desde hace unas pocas décadas.

Las universidades en Colombia se mueven, en la actualidad, entre dos grandes modelos: uno que pone el énfasis en la reflexión, el análisis y la construcción de conocimiento, es decir, en la investigación; y el otro que elige un camino más pragmático, de razón instrumental, orientado por el ideal de lo práctico, que encamina sus esfuerzos sobre el eje de la profesionalización. Estos dos modelos deben ser vistos como una construcción típica ideal, puesto que, en la práctica, las universidades toman de uno y de otro tipo para diseñar su propia identidad. En el estado actual, y frente a la normativa del Estado, ninguna universidad prescinde de la investigación y tampoco de la formación de profesionales. En el programa académico es que se encuentra reflejada la decisión institucional.

Desde hace siglos, los conocimientos eran fruto de los “sabios” que se dedicaban a la producción científica. Su individualidad desempeñaba un papel definitivo que mostraba su capacidad para interpretar, analizar, revisar, arriesgar soluciones, incitar a la discusión, recoger elementos críticos, comprender su época y su momento histórico, provocar cambios y generar representaciones en su entorno. Al lado de los “sabios” se necesitaban los divulgadores, que se encargaban de distribuir el conocimiento, de ponerlo al alcance de poblaciones más amplias, de llevarlo de un lugar a otro y de afianzar su aceptación. Solo recientemente se ha tendido a cambiar el paradigma de la producción de conocimiento para pasar de una labor individual a una actividad colectiva. Son los grupos los que, al mismo tiempo, generan y validan el conocimiento; ambas funciones: producir y legitimar son inherentes al saber actual. Ya no se cuenta con sabios que tengan la facultad de aprobar o desaprobar, reconocer o desconocer; ahora los mismos grupos hacen la doble función. En la medida en que el conocimiento circula y se irriga por los

tejidos sociales de los académicos, aparecen grupos que se encargan de la legitimación o de la desaprobación, de la aceptación o del rechazo de las tesis puestas a su consideración.

Las redes construidas con intención definida o como fruto de la espontaneidad son las encargadas de expresar su aceptación o desaprobación, en la medida en que toman las producciones de otros como su referente aceptado o rechazado que se involucra en los nuevos aportes al conocimiento. Las tecnologías de la información y de las comunicaciones facilitan que esta dinámica sea real, por cuanto colocan una infraestructura de circulación que permite amplios accesos a través de los motores de búsqueda disponibles.

La Universidad crea espacios en los cuales es posible una construcción de agentes múltiples que forman una “comunidad reflexiva” (Lash, 1997, pp. 199-200). En ella intervienen estamentos e individuos, cada uno con sus intereses y sus posiciones coincidentes o divergentes, que se expresan individualmente o en conjunto. La mención a individuos no implica que sean 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 están orientadas a la búsqueda científica. En ellas los hallazgos, aun aquellos que se consideran “impertinentes” (Naishtat, 2003), tienen su espacio a condición de 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, p. 14, 25, 107, 118). El “nosotros” es capaz de motivar y vincular 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” (Beck, 2002, 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). Por esta razón, se requiere fortalecer los grupos de trabajo, sus comunidades académicas y, lógicamente, los sujetos que las soportan. Su flexibilidad conduce los procesos de cambio y muestra el camino que han de seguir las instituciones.

Hay que advertir, sin embargo, que las comunidades académicas no están integradas necesariamente sobre la base de profesionales que buscan nuevo conocimiento como una finalidad en sí misma, sino que sus integrantes son empleados que no tienen un grado de apego y de “vocación” a los nuevos saberes como en décadas pasadas. Este punto es crucial cuando se plantea hoy el tema de las comunidades académicas. Si a esto se agrega la diversidad de intereses, niveles de formación, competencias generales y específicas, saberes acumulados y productos de calidad.

La investigación es un complejo conjunto de actividades en las que la transferencia de conocimiento es central tanto en los procesos de producción de conocimiento como de comunicación. Es claro que estas actividades son realizadas por investigadores, por grupos de investigación y, en últimas, por comunidades que, a su vez, se encuentran inmersas en condiciones históricas, institucionales, sociopolíticas y socioeconómicas que marcan sus dinámicas. Por ello,

el compromiso con la investigación es incuestionablemente una de sus notas características; compromiso que en función de los grados o niveles de realización marca, cada vez más, la diferencia entre las sociedades orientadas a la determinación de sus propias posibilidades de desarrollo como “sociedades del conocimiento” y aquellas candidatas a la permanente dependencia y sumisión (Escobar-Melo y otros, 2006, p. 420).

En la búsqueda de indicadores empíricos que vinculen los planteamientos realizados, van los siguientes hallazgos sobre la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia en sus sedes de funcionamiento.

La investigación de las sedes

En este apartado, se examinan varios indicadores, entre ellos, el *background* de los investigadores, sus motivaciones y actitudes, las comunidades académicas organizadas, el nivel de participación de la investigación en su carrera académica dentro de la sede, el grado de preferencia por investigación, docencia o gestión, el impacto causado por la investigación que hace su grupo, la fortaleza de los grupos de investigación de las sedes con indicadores de tiempo de funcionamiento y ventajas competitivas, los productos realizados, y el número de integrantes y la visibilidad de los grupos. Estos indicadores permiten evaluar la capacidad de investigación

con que cuenta la Universidad en sus sedes y en el conjunto de la institución. Su examen detallado lleva a algunas conclusiones.

Background de los investigadores

Ya se ha planteado arriba que la comunidad académica es el escenario donde los sujetos investigadores conforman grupos para desarrollar sus competencias de búsqueda científica. La tabla 6.1 muestra una escala en la cual los investigadores de las sedes evalúan los antecedentes en el desarrollo de actividades de investigación.

Tabla 6.1 Evaluación del peso que tiene el *background* de los investigadores en la capacidad de investigación con que cuentan las sedes de la Universidad (2011).

Sede	Sobresaliente (%)	Alto (%)	Medio (%)	Bajo (%)	Total (%)
Apartadó	8,3	33,3	50,0	8,3	100,0
Arauca	8,3	58,3	25,0	8,3	100,0
Barrancabermeja	11,1	61,1	27,8	0,0	100,0
Bogotá	23,5	51,0	23,5	2,0	100,0
Bucaramanga	23,0	60,7	16,4	0,0	100,0
Cali	11,5	73,1	15,4	0,0	100,0
Cartago	0,0	57,1	28,6	14,3	100,0
Espinal	7,7	38,5	38,5	15,4	100,0
Ibagué	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Medellín-Envigado	13,0	34,8	47,8	4,3	100,0
Neiva	17,2	51,7	27,6	3,4	100,0
Pasto	23,1	53,8	23,1	0,0	100,0
Pereira	0,0	80,0	20,0	0,0	100,0
Popayán	10,0	45,0	45,0	0,0	100,0
Quibdó	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Santa Marta	5,0	75,0	20,0	0,0	100,0
Villavicencio	14,1	46,9	29,7	9,4	100,0
Total	15,4	54,2	27,0	3,4	100,0

Nota: elaboración propia.

Las sedes muestran que el peso del *background* de sus investigadores es diferencial. Dicho peso se desarrolla en una escala que va desde excelente, pasando por alto y medio, hasta bajo. Los datos permiten evaluarlo en los siguientes términos:

- Las sedes que reconocen un *background* “sobresaliente” de sus investigadores son las de Bogotá, Bucaramanga y Pasto, con 23 %. Luego viene la sede de Neiva, con 17 %. Estas cuatro sedes están por encima de 15,4 % en promedio general. Todas las demás se encuentran por debajo del promedio en el nivel de “sobresaliente”.
- En el nivel “alto”, el promedio está en 54,2 %. Ibagué muestra un peso de 100 % seguido de Pereira, Santa Marta y Cali.
- Si se ven simultáneamente los dos niveles más altos, las sedes de Bucaramanga, Cali, Bogotá y Pasto son las que mayor peso reconocen en los antecedentes de sus investigadores.
- Las sedes que presentan una consideración media a los antecedentes de investigación son las de Apartadó, Quibdó, Medellín y Popayán.
- Vistos los datos desde abajo se reconocen sedes que tienen bajo reconocimiento sobre el *background* de sus investigadores, entre ellas Espinal y Cartago. Son las sedes que, en general, cuentan con investigadores de menor trayectoria.

La conclusión es que la Universidad cuenta con investigadores caracterizados por su alta variedad de antecedentes, lo cual, obviamente, incide en el desarrollo de la investigación y en la calidad de sus productos. Esta mirada, sin embargo, es general y no permite identificar individualidades que pueden destacarse en un espectro interior más refinado. Salta, a la vista una inquietud con respecto a la atención diferencial que compete a la dirección de la Universidad para formarse expectativas sobre el futuro inmediato de la investigación en sus sedes. Esta caracterización requiere esfuerzos especiales para impulsar la investigación en aquellas sedes que tienen menos tradición y, al mismo tiempo, para fortalecer que están entre las mejores en investigación en la Universidad. La política general de la Universidad debería atender a unos y a otros; a los primeros para prepararlos, apoyarlos y desarrollarlos como investigadores, y a los segundos para impulsarlos y llevarlos a una categoría sénior en el escalafón de investigadores.

Motivaciones y actitudes

En la tabla 6.2, se presentan las motivaciones y las actitudes de los investigadores en cada una de las sedes. Estas dos características son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para el desarrollo de la investigación. Se supone que a mayor motivación y a mayor manifestación de actitudes positivas hacia la investigación, los productos serán más cuidadosos y, por ello, llevarán consigo un ingrediente de calidad superior.

Tabla 6.2 Motivaciones y actitudes de los investigadores en las sedes de la Universidad (2011).

Sede	Ninguna (%)	Baja (%)	Media (%)	Alta (%)	Total (%)
Apartadó	0,0	16,7	25,0	58,3	100,0
Arauca	0,0	18,2	36,4	45,5	100,0
Barrancabermeja	0,0	6,3	25,0	68,8	100,0
Bogotá	2,1	8,5	31,9	57,4	100,0
Bucaramanga	0,0	3,3	29,5	67,2	100,0
Cali	0,0	11,5	26,9	61,5	100,0
Cartago	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Espinal	0,0	7,7	38,5	53,8	100,0
Ibagué	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Medellín-Envigado	0,0	10,5	26,3	63,2	100,0
Neiva	0,0	22,2	22,2	55,6	100,0
Pasto	3,2	6,5	32,3	58,1	100,0
Pereira	0,0	0,0	12,5	87,5	100,0
Popayán	0,0	15,0	25,0	60,0	100,0
Quibdó	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Santa Marta	0,0	15,0	45,0	40,0	100,0
Villavicencio	4,7	15,6	29,7	50,0	100,0
Total	1,4	10,1	30,3	58,2	100,0

Nota: elaboración propia.

La lectura de los datos permite inferir que:

- La sede de Quibdó es la que expresa mayor motivación y actitud positiva hacia la investigación a pesar de que las competencias previas no sean tan altas como en otras sedes, según verificamos arriba. A ella le siguen Pereira, Medellín y Popayán, en orden descendente. Estas sedes están por encima del promedio de evaluación alta, que se pone en 58,2 %.
- Un caso extraño es la sede de Ibagué porque no presenta variación entre los docentes entrevistados. Para ellos hay unanimidad en declarar que tienen una motivación y una actitud “altas”. Es realmente una excepción por la invariancia constatada en los datos. En cambio, otras sedes como Barrancabermeja, Cartago, Espinal y Arauca presentan motivaciones altas.
- En el otro extremo, la inexistencia de motivación junto con actitudes bajas se encuentran Villavicencio, Pasto y Bogotá, con un promedio para las tres sedes de 1,4 %. Si ello es así, significa que los docentes llegan a la investigación por motivaciones externas que pueden ser la firma del contrato, el PTS que asigna tareas de investigación, la exigencia de la decanatura o la presión del grupo de docentes. Por otra parte, significa que la motivación interna es inexistente, por lo cual las expectativas de un trabajo de calidad son nulas, asunto que es preocupante para una institución que ha definido compromisos con la investigación.
- A lo anterior hay que agregar la baja motivación que expresan los docentes de Neiva, Arauca, Popayán, Santa Marta y Villavicencio. Son cinco sedes, más las tres mencionadas anteriormente, es decir, ocho sedes, de las 17 en funcionamiento, con baja motivación y actitud hacia la investigación. Los datos desconciertan por ser tan contundentes. Nuevamente hay que decir que, si no existen motivaciones ni actitudes positivas, la investigación sencillamente no es posible porque la condición presentada frena cualquier proceso que institucionalmente se pretenda desarrollar.

En conclusión, el indicador examinado es suficientemente revelador para afirmar que es muy difícil admitir que haya comunidades académicas allí donde las motivaciones y las actitudes positivas hacia la investigación son tan frágiles. No se puede esperar que la situación dibujada mejore a corto plazo. En consecuencia, se requiere adoptar medidas de fuerte impacto, como 1) programar acciones que generen cambios fundamentales en los docentes o 2) prescindir de dichos docentes en proyectos de investigación y más bien canalizar su potencial hacia la docencia, la proyección institucional u otra actividad de la Universidad. Lo que queda claro

es que si se persiste en su pertenencia a grupos de investigación, esta será altamente improductiva. Por otro lado, quienes sí cuentan con altas motivaciones y actitudes positivas pueden desarrollar proyectos de investigación con la calidad que sus competencias demuestran. A ellos debería dársele un tratamiento diferenciado cargado de motivación externa y de condiciones para el trabajo científico de calidad.

Antigüedad de los grupos de investigación en las sedes

El tiempo juega a favor de una experiencia acumulada. A mayor tiempo, mayor probabilidad de aprendizaje de la práctica de estar inmerso en la investigación. Este es un aspecto que no puede desestimarse. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el solo tiempo no es suficiente si no se tiene en cuenta la reflexión sobre cómo se construye un problema y cómo se le encuentra “solución” con el apoyo de una teoría adecuada. Si la investigación es asumida como una aplicación de métodos, técnicas y procedimientos con ausencia de subjetivación de los procesos que ello implica, el resultado es una experiencia estéril en aprendizaje que pueda transferirse a proyectos sucesivos. En cambio, si prima la apropiación subjetiva del objeto de estudio, se analiza en sus dimensiones, se define el ángulo desde el cual tratar el problema que se formula y se lleva un procedimiento sistemático de una manera creativa, el producto será alcanzado con enseñanzas que se pueden llevar fructuosamente de un proyecto a otro. En la tabla 6.3, se muestran los datos como resultado de las encuestas que respondieron los docentes investigadores.

Tabla 6.3 Antigüedad de los grupos de investigación en que participan los docentes de la Universidad (2011).

Semestres de antigüedad	Profesores investigadores	% sobre el total
1-2	9	7
3-6	55	44
7-10	34	27
12-16	17	14
17 y más	10	8
Total	125	100

Nota: elaboración propia.

La mitad de los grupos de investigación tiene tres años o menos de antigüedad, de los cuales el 7 % tiene un año o menos; el 40 % tiene entre tres años y medio y ocho años de antigüedad, y solo el 8 % tiene más de ocho años de funcionamiento. Sobre estos datos se puede inferir que el tiempo de maduración de los grupos es variable. Los datos no permiten decir nada sobre la circulación de integrantes, su permanencia y estabilidad, información que podría orientar el análisis hacia una dirección definida. Por ahora, se podría recomendar que el sistema de investigación de la Universidad debería tomar en cuenta la variabilidad en la antigüedad de los grupos para dirigir un acompañamiento específico.

Participación de la investigación en la carrera académica de los docentes investigadores en las sedes

Hacer investigación en la Universidad tiene implicaciones para la institución por cuanto le da visibilidad, le permite cumplir sus compromisos con la sociedad, mejora sustancialmente los procesos de búsqueda de calidad, sus docentes se habilitan mejor en el dominio de sus cátedras y los estudiantes se beneficiarán porque cuentan con un acompañamiento de mayor calidad. Además de estos beneficios que de por sí son bienvenidos, los docentes reciben gratificaciones que, a su vez, los favorece en su carrera académica. En la actualidad, no se comprende la actividad de docencia sin productos de investigación que la fortalezcan y le otorguen consistencia. A la hora de presentar la hoja de vida, un componente fundamental será la experiencia en investigación y la calidad de sus productos. La tabla 6.4 muestra los datos encontrados en las entrevistas con los docentes.

Tabla 6.4 Nivel de participación de la investigación en la carrera docente en las sedes de la Universidad (2011).

Sede	Nivel de participación de la investigación en su carrera académica en la universidad	
Apartadó (%)	0,0	0,0
Arauca (%)	0,0	9,1
Barrancabermeja (%)	0,0	6,3
Bogotá (%)	0,0	8,5
Bucaramanga (%)	0,0	1,6
Cali (%)	0,0	0,0
Cartago (%)	0,0	16,7
Espinal (%)	0,0	0,0
Ibagué (%)	0,0	30,8
Medellín – Envigado (%)	0,0	10,5
Neiva (%)	0,0	44,4
Pasto (%)	0,0	3,2
Pereira (%)	0,0	37,5
Popayán (%)	5,0	5,0
Quibdó (%)	0,0	50,0
Santa Marta (%)	0,0	5,0
Villavicencio (%)	1,6	10,9
Nada importante	4,7	47,7
Poco importante	10,9	50,0
Medianamente importante	32,8	30,0
Bastante importante	50,0	55,0
Muy importante	100	100
Total	64	20
N	20	12

Nota: elaboración propia.

El peso atribuido a la investigación en la carrera académica es variable en las sedes de la Universidad. Las sedes que más importancia conceden a la investigación son las de Ibagué, Bucaramanga, Barrancabermeja, Santa Marta y Villavicencio. Sin embargo, hay que notar que la sede de Ibagué no presenta ninguna variabilidad en las categorías de la escala; el dato es invariante en la categoría de “muy importante”. En general, nueve sedes muestran una tendencia a reconocer una importancia alta, superior a 80 %, al papel de la investigación en sus planes de carrera. Luego vienen seis sedes que muestran una importancia media (entre 50 y 80 %). Las dos restantes distribuyen sus opciones en el espacio de la variable.

En conclusión, los investigadores reconocen el papel que tiene la investigación en su carrera académica. Sin embargo, como se vio arriba, los datos no guardan coherencia si se los compara con actitudes y motivaciones. En consecuencia, el reconocimiento del peso relativo en su carrera es de carácter conceptual, pero no está respaldado por una interiorización que lleve en la práctica a mostrar con hechos su posición. Este es un ejemplo de que no necesariamente las actitudes se respaldan en representaciones sociales y de que ellas sean coherentes con los comportamientos (Parales y Vizcaíno, 2007; Albán, 2003). Otra opción en la interpretación de los datos puede estar en la ligereza del diligenciamiento de los instrumentos, lo cual genera lecturas equívocas.

Grado de preferencia por investigación, docencia o gestión

Las decisiones institucionales llevan a los docentes de tiempo completo y de medio tiempo a hacer investigación. Mediante el plan de trabajo semestral (PTS), el docente se compromete a desarrollar actividades de investigación, lo que significa preparar proyectos, presentarlos para aprobación y financiación, desarrollarlos y generar productos que den visibilidad. El proceso pasa por registrarse en la plataforma de Colciencias y presentar las evidencias que le den una clasificación al grupo al cual se haya vinculado. En la tabla 6.5, se muestran los resultados de las opciones que se consultan con los docentes investigadores en este estudio.

Tabla 6.5 Preferencia de los docentes investigadores por investigación, docencia o gestión en las sedes de la Universidad (2011).

Sede	Villavicencio %	Santa Marta %	Quibdó %	Popayán %	Pereira %	Pasto %	Neiva	Medellín - Envigado %	Ibagué %	Espinal %	Cartago %	Cali %	Bucaramanga %	Bogotá %	Barrancabermeja %	Arauca %	Apartadó %
No tiene preferencias, porque no se encuentra a gusto con ninguna de ellas	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
No tiene preferencias, porque las tres le vienen bien	25,0	20,0	50,0	30,0	37,5	25,8	44,4	42,1	0,0	46,2	16,7	19,2	27,9	17,0	18,8	27,3	58,3
Prefiere la gestión	4,7	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	23,1	16,7	3,8	4,9	4,3	18,8	0,0	16,7
Prefiere la docencia	25,0	45,0	50,0	25,0	25,0	35,5	22,2	0,0	0,0	23,1	33,3	11,5	11,5	6,4	31,3	18,2	8,3
Prefiere la investigación	43,8	30,0	0,0	45,0	37,5	38,7	33,3	52,6	100,0	7,7	33,3	65,4	55,7	72,3	31,3	54,5	16,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	64	20	2	20	8	31	9	19	1	13	6	26	61	47	16	11	12

Nota: elaboración propia.

Los docentes de las sedes de Apartadó, Espinal, Neiva y Quibdó expresan que mayoritariamente no tienen preferencias porque todas las opciones les vienen bien. En el otro extremo está la sede de Villavicencio, como la única sede, en la cual un número reducido de docentes (1,6 %) expresa que no se siente bien con ninguna de las alternativas, ni con docencia, ni con proyección social ni con investigación. Es un caso completamente atípico, por cuanto es de común aceptación que las tres opciones hacen parte de la esencia de la Universidad, aparte de las funciones administrativa y financiera que son definidas como de apoyo y soporte para que las esenciales sean posibles.

Por otra parte, quienes manifiestan mayor interés en dedicarse plenamente a la investigación se encuentran en las sedes de Bogotá, Cali, Ibagué y Arauca. Otros docentes prefieren combinar la docencia con la investigación, como es lo que está reconocido en la Universidad. Este es el caso de las sedes de Arauca, Bogotá y Popayán. En síntesis, las variables discriminan a los docentes de acuerdo con el tipo de actividades que desarrolla la Universidad. Este es un hecho constatado, lo que significa que las opciones elegidas son aquellas en las cuales los docentes consideran que están más a gusto y, en consecuencia, podrían rendir más. Si se ve el dato desde las motivaciones y las actitudes, seguramente serán los campos en los cuales ellas sí coinciden con los requerimientos del compromiso institucional. De ser así, la Universidad podría atender las opciones elegidas para asegurarse a sí misma un mayor rendimiento que es, en definitiva, lo que se espera de sus docentes vinculados.

Impacto causado por la investigación que hace su grupo

La investigación tiene, entre sus funciones, que generar impactos en una variedad de blancos, entre los cuales están los estudiantes, el grupo generador del nuevo conocimiento, hasta el medio externo al cual debe llegar la investigación. En la tabla 6.6, aparecen los datos empíricos proporcionados por los docentes consultados.

Tabla 6.6 Impactos que produce la investigación que realiza el grupo (2011).

Ítem	Ninguno	Bajo	Mediano	Alto	Muy alto	Total (%)	Total de entrevistados en la investigación
En la formación de los estudiantes	0,0	38	35	13	14	100	252
Fortalecimiento de la investigación que hace su grupo	0,0	43	37	6	14	100	252
Visibilidad que tiene su grupo de investigación	1	34	44	10	11	100	252
Continuidad de su grupo en la universidad	1	44	35	8	13	100	408
Apoyo a otros grupos de la universidad	7	19	44	23	6	100	252
Solución a problemas del entorno	1	36	38	12	13	100	252
Reconocimiento social de su grupo en el entorno regional	4	21	49	17	9	100	252
Fortalecimiento de la investigación regional	2	29	42	16	11	100	252
Proyección de la investigación en el ámbito nacional	3	25	42	20	10	100	252
Trascendencia de la investigación en el ámbito internacional	12	11	37	34	6	100	252

Nota: elaboración propia.

Los resultados de la consulta muestran que los impactos producidos por la investigación son modestos y tímidos en todos los ítems. En concepto de los mismos investigadores, estos resultados son apenas medianos en una escala, incluso bajos. Si damos a la escala ordinal números que van de 0 a 4 (de ninguno a muy alto), las

medias en la escala están entre 1 y 2. Incluso, algunos (12 %) no reconocen que la investigación, por ejemplo, tenga impactos en el ámbito internacional, porque se ubican en el nivel 0. Quizá las evidencias disponibles a partir de su propia experiencia no alcanzan a producir respuestas de mayor nivel.

En el nivel más alto están los impactos importantes, dado que son los más acentuados. Ellos se encuentran, básicamente, en: formación de estudiantes (alto y muy alto, niveles 3 y 4, con 27 %), fortalecimiento de la investigación (20 %), visibilidad del grupo y continuidad del grupo (21 % para cada uno), apoyo a otros grupos de la universidad (29 %), solución de problemas del entorno (25 %), reconocimiento del grupo en la región (26 %), proyección de la investigación en el país (30 %) y trascendencia de la investigación en el ámbito internacional (40 %). Esta valoración de la investigación es un reconocimiento a los esfuerzos tanto personales como grupales e institucionales realizados para generar productos. Así sean modestos los resultados, son importantes para una universidad que lleva pocos años en el desarrollo de esta actividad en el concierto nacional y regional. Este estudio ha mostrado las trayectorias de la investigación y los procesos que ha recorrido la Universidad hasta institucionalizar definitivamente la investigación en el 2004. Bien es sabido que los cambios en instituciones como la de educación son lentos y solo se producen en una gradualidad muy progresiva. Desde este punto de vista, es loable mostrar los resultados con respecto a los impactos, obviamente desde la perspectiva de los docentes investigadores. No se cuenta con evidencias que permitan, en primer lugar, valorar las respuestas obtenidas y, en segundo lugar, analizar el mismo fenómeno con la posición de otros actores, como podrían ser los directivos y los investigadores pares, entre los cuales podríamos contar con los miembros del grupo o la conexión entre grupos. Incluso, se podría ir hasta el lugar donde ocurren los impactos, es decir, a organizaciones, entidades, proyectos o comunidades organizadas. Estos elementos podrían hacer parte de un proyecto específico.

Los datos, en todo caso, no pueden ser asumidos de manera absoluta; se les debe ubicar en el contexto de la educación superior. Hacer investigación es una actividad reciente en términos históricos para la mayoría de las universidades, especialmente aquellas de la franja media en la estructura social que está detrás de ellas y que las respalda. Pensar la investigación más allá de un producto como su publicación es aún más reciente. De manera que pasar de este producto a pensar en impactos es novedoso para este tipo de universidades. Quizá las universidades de primer nivel en Colombia, y en América Latina, hayan interiorizado

la generación de impactos, para lo cual han desarrollado intencionalmente este objetivo y lo han vinculado a los proyectos de investigación. El aprendizaje está todavía en proceso para la franja media de las universidades. Los datos empíricos proporcionados por la consulta a los docentes quizá signifiquen, para muchos de ellos, una novedad que no han asimilado suficientemente. Pero, aun así, hay que pensar que los procesos se maduran en el tiempo. En todo caso, queda una línea de base para estudios posteriores que podría, entre otros asuntos, hacer referencia al lugar social y cultural en el cual se diseña la investigación, los procedimientos utilizados para construir el proyecto, la densidad de la comunicación entre investigadores y de estos con la administración de las instituciones, la relación entre el diseño del proyecto y los usos sociales del conocimiento, la retroalimentación obtenida entre “beneficiarios” del nuevo conocimiento y sus productores. Todo lo anterior hace pensar la investigación con parámetros distintos, tal como sugieren, por ejemplo, Gibbons (1997, 1998) y Clark (1998).

Fortaleza de los grupos de investigación de las sedes

La capacidad de investigación de una universidad puede verse a través de indicadores. Uno de ellos se refiere al tiempo de funcionamiento del grupo. El indicador está montado sobre el supuesto de que el tiempo de funcionamiento contiene experiencias que se acumulan, proyectos que se gestan y se concluyen, conocimiento de sus miembros, dinámica autorregulada y productos pertinentes. Los datos obtenidos en el estudio se presentan en la tabla 6.7.

Tabla 6.7 Años de funcionamiento de los grupos según los campos de conocimiento (2011).

Antigüedad del grupo	Especialidad, campo de conocimiento de su formación							Total
	Agronomía, veterinaria y afines (%)	Ciencias de la educación (%)	Ciencias de la salud (%)	Ciencias sociales y humanas (%)	Economía, administración, contaduría y afines (%)	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (%)	Matemáticas y ciencias naturales (%)	
Un año o menos	—	22	—	10	—	5	—	6
Más de un año hasta 3 años	50	55	57	48	53	26	67	41
Más de 3 años hasta 6 años	—	11	29	31	42	32	33	27
Más de 6 años	50	11	14	11	5	37	—	14
Total	100 (2)	100 (9)	100 (7)	100 (29)	100 (19)	100 (19)	100 (3)	88

Nota: elaboración propia.

La antigüedad de los grupos varía de acuerdo con las áreas de conocimiento: los grupos que investigan en ciencias de la educación indican una trayectoria menor a los tres años; en cambio, los programas de ingenierías son más antiguos, así como los de ciencias sociales; los programas del área de salud están entre uno y seis años. Hay que tener en cuenta la referencia del año de creación e inicio de funcionamiento de los programas académicos del campo respectivo. Es decir, solo cuando el programa se ha puesto en marcha, y como un requisito para obtener licencia de funcionamiento, se inicia la constitución de grupos de investigación. Sin embargo, estos requieren un tiempo de maduración previo a la presentación de un proyecto de investigación, a menos que sus integrantes, o algunos de ellos, lleguen con trayectoria de otros programas o de otras instituciones de educación superior.

Cuando se pregunta a los integrantes de los grupos por el peso que tiene la antigüedad y su trayectoria, las respuestas están en la tabla 6.8. Este es otro indicador de la fortaleza que tienen los grupos de investigación.

Tabla 6.8 Peso que tiene el tiempo de funcionamiento del grupo en su trayectoria de investigación por campos de conocimiento (2011).

Campo de conocimiento	Trayectoria del grupo en años de funcionamiento				Total
	Peso bajísimo (%)	Peso bajo (%)	Peso moderado (%)	Peso alto (%)	
Agronomía, veterinaria y afines	0,0	5,6	11,1	83,3	100,0
Bellas artes	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Ciencias de la educación	0,0	4,3	30,4	65,2	100,0
Ciencias de la salud	0,0	18,5	40,7	40,7	100,0
Ciencias sociales y humanas	3,3	18,3	48,3	30,0	100,0
Economía, administración, contaduría y afines	2,6	10,3	53,8	33,3	100,0
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	0,0	13,6	50,0	36,4	100,0
Matemáticas y ciencias naturales	0,0	11,1	55,6	33,3	100,0
Total	1,4	13,1	44,3	41,2	100,0

Nota: elaboración propia.

Un consenso generalizado dice que, en todos los campos de conocimiento, la trayectoria de investigación se relaciona con el tiempo de funcionamiento de los grupos. Ahora bien, el funcionamiento, la estabilidad y la continuidad de un grupo parte de la permanencia de los miembros del grupo, del grado de compatibilidad alcanzado, del aprendizaje asimilado entre ellos, de la automotivación y la maduración del grupo. Estos rasgos no son fáciles de alcanzar por cuanto implican variables difíciles de armonizar entre los integrantes, como las motivaciones, el grado de importancia que otorgan a su trabajo de búsqueda científica y el peso del efecto institución, que son, por otra parte, complejos de identificar y reconocer en sus efectos. En todo caso, en este estudio no se cuenta con información pertinente para su análisis.

Otro indicador de la capacidad de los grupos y, por ende, de la sede, es el reconocimiento del peso relativo que tienen los productos que se generan como resultado de los proyectos adelantados. Los datos empíricos se muestran en la tabla 6.9.

Tabla 6.9 Peso que tienen los productos del grupo según los investigadores en cada campo de conocimiento (2011).

Campo de conocimiento	Productos que presenta el grupo				Total (%)	N
	Peso bajísimo (%)	Peso bajo (%)	Peso moderado (%)	Peso alto (%)		
Agronomía, veterinaria y afines	0,0	0,0	27,8	72,2	100,0	18
Bellas artes	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	1
Ciencias de la educación	0,0	0,0	26,1	73,9	100,0	23
Ciencias de la salud	0,0	14,8	40,7	44,4	100,0	27
Ciencias sociales y humanas	1,7	21,7	48,3	28,3	100,0	60
Economía, administración, contaduría y afines	2,6	10,3	53,8	33,3	100,0	39
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	0,0	9,1	54,5	36,4	100,0	44
Matemáticas y ciencias naturales	0,0	11,1	55,6	33,3	100,0	9
Total	0,9	11,8	46,2	41,2	100,0	221

Nota: elaboración propia.

En general, los investigadores autoevalúan sus productos con una calificación media en la escala que se les presenta. Esto es común para los que trabajan en campos específicos, como las ciencias sociales y humanas, la administración, la ingeniería y las matemáticas. En cambio, un mayor puntaje es atribuido por quienes trabajan en medicina veterinaria y zootecnia, en ciencias de la educación y en áreas de la salud. La explicación puede estar relacionada con el nivel que los grupos que trabajan en estos campos han logrado en la clasificación de la plataforma Colciencias. En efecto, estos campos han logrado los niveles más altos para el caso de la Universidad; al contrario, los demás programas han alcanzado ser clasificados pero en categorías del escalafón más bajas. Otra razón puede ser que sus investigadores están mejor preparados para afrontar procesos de investigación científica que los integrantes de los demás grupos, en términos generales. De todas maneras, queda una inquietud a la hora de definir políticas de estímulo a la investigación, ya que los grupos no presentan las mismas condiciones para ser apoyados por igual. Sin embargo, de por medio están las decisiones de política nacional y de cada una de las sedes en sus contextos regionales.

El siguiente indicador, cuyos datos se presentan en la tabla 6.10, es el peso que tiene el número de participantes en los grupos en relación con los productos, de acuerdo con información de los mismos integrantes de dichos grupos en las encuestas realizadas en todas las sedes de la Universidad.

Tabla 6.10 Peso o importancia que tiene el número de participantes frente a los productos según los propios investigadores (2011).

Campo de conocimiento	Participantes en relación con los productos				Total	Total de entrevistados para el estudio
	Peso bajísimo (%)	Peso bajo (%)	Peso moderado (%)	Peso alto (%)		
Agronomía, veterinaria y afines	0,0	0,0	33,3	66,7	100,0	18
Bellas artes	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	1
Ciencias de la educación	4,3	8,7	43,5	43,5	100,0	23
Ciencias de la salud	3,7	22,2	51,9	22,2	100,0	27
Ciencias sociales y humanas	1,7	28,3	48,3	21,7	100,0	60
Economía, administración, contaduría y afines	0,0	17,9	59,0	23,1	100,0	9
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	0,0	25,0	59,1	15,9	100,0	44
Matemáticas y ciencias naturales	0,0	33,3	55,6	11,1	100,0	9
Total	1,4	20,8	51,6	26,2	100,0	221

Nota: elaboración propia.

Los investigadores que mayor calificación otorgan a esta relación —número de investigadores por productos del grupo— son quienes trabajan en medicina veterinaria y zootecnia y en ciencias de la educación. Todos los demás investigadores tienden a ser más modestos en su autoevaluación. Los datos ratifican el indicador anterior y se mantienen, en general, en la misma posición de valoración. Los grupos tienen pocos integrantes de investigadores; en cambio, algunos involucran más estudiantes, lo cual incrementa el número de integrantes que debería llevar a generar más productos *per capita*. Esta estrategia es usada por los investigadores en las universidades.

Un nuevo indicador de la capacidad que muestra la investigación de los grupos y, por ende, de la sede, es la visibilidad alcanzada por el grupo, vale decir el reconocimiento que ha alcanzado dentro y fuera de la universidad por sus productos y por su trascendencia. En la tabla 6.11, se presentan los datos derivados de las

encuestas aplicadas a los investigadores de todas las sedes en sus diferentes campos de conocimiento, en los cuales hacen investigación.

Tabla 6.11 Visibilidad alcanzada por los grupos de investigación de las sedes según el campo de conocimiento en el cual trabajan (2011).

Especialidad, campo de conocimiento de su formación	Visibilidad del grupo				Total (%)	N
	Peso bajísimo (%)	Peso bajo (%)	Peso moderado (%)	Peso alto (%)		
Agronomía, veterinaria y afines	0,0	5,6	22,2	72,2	100,0	18
Bellas artes	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	1
Ciencias de la educación	0,0	17,4	26,1	56,5	100,0	23
Ciencias de la salud	0,0	11,1	55,6	33,3	100,0	27
Ciencias sociales y humanas	5,0	26,7	50,0	18,3	100,0	60
Economía, administración, contaduría y afines	2,6	15,4	53,8	28,2	100,0	39
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	0,0	18,2	43,2	38,6	100,0	44
Matemáticas y ciencias naturales	0,0	11,1	55,6	33,3	100,0	9
Total	1,8	17,6	45,7	34,8	100,0	221

Nota: elaboración propia.

Los datos muestran tres categorías de investigadores en campos específicos, así:

- En el nivel más alto de visibilidad se encuentran quienes trabajan en medicina veterinaria y zootecnia y en ciencias de la educación. Al mismo tiempo, son los programas que tienen un rango más alto en la clasificación de Colciencias.
- Luego vienen los investigadores que trabajan en administración, contaduría, ingenierías y matemáticas, y en ciencias naturales. En la clasificación de Colciencias también están en el nivel intermedio dentro del contexto de la Universidad.
- Los campos de conocimiento que tienen más baja visibilidad son los demás, es decir, ciencias de la salud y ciencias humanas y sociales.

El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) ha sido líder en la promoción de políticas públicas para el fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia. Gracias a la implementación de la plataforma SCIENTI y a las aplicaciones para ingreso y actualización de información de hojas de vida de investigadores (CVLAC), la información de

grupos de investigación de CTI (GrupLAC) y la información de instituciones del SNCT (InstitulAC), Colciencias tiene una base de datos robusta sobre producción científica y académica en el país.

Las cifras reportadas por Colciencias con respecto al incremento en el número de grupos de investigación categorizados entre 2008 y 2010 pasaron de 3.712 a 4.705. La tabla 6.12 muestra los datos por categorías para los dos años de referencia.

Tabla 6.12 Variación grupos de investigación 2008-2010.

Categoría	Total 2008	%	Total 2010	%
A1	138	4	187	5
A	210	6	256	6
B	639	18	652	16
C	822	23	933	23
D	1.731	49	2.044	50
Grupos que cumplen con la definición de grupo	172		633	
Total	3.712		4.705	

Nota: Colciencias, 2010.

En la Universidad Cooperativa de Colombia, como lo muestra la tabla 6.13, en el periodo comprendido entre 2003 y 2010, se evidencia un aumento en el número de grupos clasificados por Colciencias con una variación importante en dos periodos. El primer periodo corresponde a 2007-2008 cuando se pasó de dos grupos clasificados a 22, y el segundo periodo corresponde a 2009-2010 cuando se pasó de 21 grupos clasificados a 51.

Tabla 6.13 Grupos clasificados por Colciencias en el periodo 2003-2010.

Categoría	Año								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
D	0	1	0	2	1	18	17	40	
C	1	1	1	0	1	2	1	6	
B	0	0	1	2	0	1	3	4	
A	0	0	0	0	0	1	0	1	
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	1	2	2	4	2	22	21	51	

Nota: Grupos de investigación de las sedes de la Universidad Cooperativa.

En el 2010, 78 % de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias se encontraba en la categoría D, 12 % en la categoría C, 8 % en la categoría B y 2 % en la categoría A. Los grupos en la categoría D en el 2010 pertenecían a ciencias de la salud (28 %), a ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (26 %), y a economía, administración, contaduría y afines (25 %); el 21 % restante pertenecía a ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, y al Centro de Investigaciones.

Para el 2011, son 135 los grupos que cuentan con el reconocimiento de Colciencias, [con lo cual] la Universidad se sitúa entre las cinco primeras del país; [gracias a ello] la consolidación del quehacer investigativo viene en un proceso acelerado en la Institución[...] en 2006 llegaba a 11, en 2010 alcanza los 98 y para el 2011 asciende a los 135; un logro que permite avizorar un futuro muy próspero para los proyectos que pone en marcha la comunidad académica[...] Es por este motivo que la investigación se ha convertido en una política institucional que permite evidenciar sus avances en este campo y que pretende dar respuestas a preguntas relacionadas con realidades puntuales de las regiones (UCC, 2011).

Esta información de la Universidad resume la investigación con respecto a grupos en funcionamiento, lo que, a su vez, indica el esfuerzo que hace la institución para afirmarse en una de sus funciones sustantivas. La trayectoria desde 1990 hasta el 2012, tal como se ha presentado en los capítulos precedentes, fue lenta en la primera década, se aceleró un poco en los primeros cinco años de la segunda década y luego, a partir de la institucionalización de la investigación con el Acuerdo 025 del 2004, aceleró sus ritmos de consolidación. Solamente una sede, la de Bogotá, figura en la clasificación U-Sapiens de 2011-2012. Ninguna de las demás sedes ha alcanzado una figuración como esta.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los resultados se han logrado en un tiempo relativamente corto si se compara a la Universidad con otras instituciones de su tamaño, antecedentes y organización. La capacidad de investigación se ha fortalecido gracias a los investigadores que han desarrollado su espíritu de pertenencia y compromiso con la investigación, obviamente con el respaldo y la motivación externos de la institucionalidad. El efecto institución ha crecido de tal suerte que se cuenta con investigadores de calidad, claro está, para ser analizado desde la referencia de la historia particular de la Universidad, quizá no tanto desde las universidades que se encuentran en el primer lugar de la investigación en Colombia.

Si se mantienen los apoyos institucionales como aplicación de una política, si esta, presenta un horizonte claro y definido, si logra cautivar a los investigadores, si ellos perfeccionan sus competencias generales y específicas, si diseñan y desarrollan proyectos pertinentes, si apelan a referentes transdisciplinarios, si alcanzan una divulgación en medios internacionalizados, si logran impactar a su entorno, si redireccionan el lugar desde el cual se hace investigación, si acentúan la densidad de comunicación de sujetos internos a la Universidad con pares externos y con organizaciones, redes y comunidades, si todo esto se hace, la consecuencia es clara: la investigación no solo habrá sido reconocida como una función sustancial a la Universidad, sino que también esta última habrá desarrollado un campo por medio del cual se involucrará con la sociedad en diferentes instancias. La sola mención de dicha tarea es compleja. Pero habrá que involucrarla en los planes estratégicos y en la cotidianidad que construye la Universidad, para apostarle a un futuro deseado y apropiarse de él en desarrollo de su misión y de su visión y, por tanto, de su presencia en la sociedad.

Investigación en economía solidaria

La investigación en economía solidaria se ha desarrollado en la etapa de funcionamiento del Indesco, en la que correspondió a Universidad Indesco, y en la más reciente de Universidad Cooperativa de Colombia. Hay que tener en cuenta que, como se ha planteado a lo largo del libro, las evidencias antes de 1990 han sido escasas mientras la Universidad ha asimilado la función de investigación como parte de su misión. Después de este logro fundamental, las convocatorias para financiación de proyectos de investigación siempre han abierto un espacio para la economía solidaria.

El Indesco ha volcado sus trabajos de investigación en la *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, desde 1980, y se ha convertido en la voz oficial de la Universidad en la economía solidaria. Recientemente, se ha desarrollado en dos frentes de actividad investigativa: producción de conocimiento y divulgación de conocimiento. En el primer frente, para el 2012, están activos 31 grupos de investigación, de los cuales 18 tienen reconocimiento en Colciencias por ser especializados en economía solidaria, 8 grupos están en formación para registrarse luego en la plataforma de Colciencias y 7 grupos activos en Colciencias tienen entre sus líneas de investigación una que está orientada hacia la economía solidaria. Teniendo en cuenta el

número de integrantes de los grupos, “14 (44 %) tenían menos de tres investigadores, 10 grupos (31 %), de tres a cinco investigadores y 8 grupos (25 %), más de cinco investigadores” (Martínez, 2014, p. 24). Los temas dominantes en la investigación han sido los de emprendimiento solidario y gestión de las organizaciones; en una segunda instancia, en desarrollo sostenible y medio ambiente, en derecho solidario y cooperativo, y en sector solidario y desarrollo regional. Un aspecto por destacar es que las investigaciones sobre teoría y conceptualización de la economía solidaria han tenido menor desarrollo en años recientes.

Las fuentes de recursos para hacer investigación provienen de tres tipos de fuentes: “recursos propios (provenientes de la universidad, el Conadi, o los mismos investigadores), recursos externos (de entidades públicas y privadas) y recursos mixtos (financiación de la universidad con otras entidades)” (Martínez, 2014, p. 32). El 74 % de las investigaciones adelantadas han contado con recursos de la Universidad a través del Conadi. Por ejemplo, en la convocatoria del 2008, el Conadi asignó una partida de \$250 millones con la cual fueron financiados 17 proyectos de investigación en la temática específica de la economía solidaria.

En el segundo frente de actividad, que es la divulgación de conocimiento, la gestión de la *Revista Cooperativismo y Desarrollo* ha sido sobresaliente. Sus primeros pasos en 1972, como una estrategia comunicativa y de divulgación para el sector cooperativo, se consolida en 1980, y cuenta en 2014 con 103 ediciones. La revista ha pasado de ser una publicación de interés para un sector a ser un órgano de consulta universitaria reconocido por su arbitraje internacional.

La investigación en economía solidaria realizada por la Universidad o importada de otras universidades y centros de investigación es llevada a los cursos de economía solidaria que toman los estudiantes como cátedras institucionales. Asimismo, los resultados de investigación son utilizados como material de trabajo en la Especialización en Economía Solidaria. Los programas de emprendimiento que desarrolla la Universidad como proyección institucional se apoyan en los trabajos de investigación realizados.

Referencias

- Albán C., M. C. (2003). *El comportamiento peatonal en el espacio público de Bogotá: aproximación sociológica* (Tesis de grado, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia).
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Issues in higher education*. Nueva York: Pergamon.
- Brunner, J. J. (2000, agosto). Desafíos de la sociedad de la información para la educación superior. En Fifth Seminar for Latin American University Leaders. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Estados Unidos.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Tercera Edición.
- Dagnino, R. (2002). A relação pesquisa-produção: em busca de um enfoque alternativo. *CTS+ I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 3, 1.
- Escobar M., H., López L., W. y Sánchez P., A. (2006, agosto). Comunidades de investigación. *Universitas Psychologica*, 5(2), 419-438.
- Gibbons, M. y Limoges, C. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S. A.
- Gibbons, M. (1998, 5-9 de octubre). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, Francia.
- Lash, S. (1997). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética y comunidad. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 137-208). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, H. (2014). *Análisis de los grupos de investigación en economía solidaria y lineamientos para el área de investigación Indesco*. Bogotá: Indesco - Universidad Cooperativa de Colombia.
- Naishtat, F. (2003, 7-9 de mayo). 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, Argentina. Recuperado de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos_Realizados.htm
- Orozco S., L. E. (2002). La calidad de la universidad: más allá de toda ambigüedad. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186502_doc_academico3.pdf?binary_rand=3476
- Parales Q., C. J. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Universidad Cooperativa de Colombia (ucc) (2011, 4 de octubre). Universidad Cooperativa de Colombia afianza su potencial investigativo. *El Universitario Nacional*, 07.
- Villaveces C., L. A. et al. (2007). *La investigación en Uniandes 2006, aproximación desde la ciencia métrica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Conclusiones y recomendaciones

La investigación en la Universidad ha cursado un largo camino que va desde inicios de la década de 1990 al 2012, que puede ser visto en tres grandes fases: la primera de 1990 al 2000, periodo en el cual la Universidad hace sus primeros esfuerzos, pero de manera tímida, sin sentirse comprometida con esta actividad. En consecuencia, fueron pasos inestables, sin futuro pensado, llenos de inseguridades y sin horizonte definido. Sin embargo, en esta década se sembraron las primeras semillas, se desbrozaron los arbustos que aparecieron en el camino, pero se tropezaron con una ambivalencia, propia del ambiente heredado del Decreto-Ley 080 de 1980 y de la tradición apoyada por la primera revolución de las universidades. El ambiente consistía en que las universidades decidirían si se ocupaban de la distribución de conocimiento encaminado a la formación de profesionales, como su función principal o, al contrario, se consagraban a la producción de conocimiento que definía, igualmente, el campo de su identidad. La tradición que pesaba sobre las universidades era que ellas se enfocarían hacia la enseñanza para formar profesionales. La copia que se hizo en Latinoamérica de las universidades españolas, en general y durante el periodo colonial, configuró un modelo de transmisión de conocimientos.

La segunda fase, en el primer quinquenio del nuevo siglo, comenzó a reconocer la importancia de la investigación y a incorporar acciones que se convertirían en rutinas institucionales que, una vez ancladas, serían legitimadas por decisiones institucionales que las cimentarían. La definición sobre las dos opciones básicamente estaba sujeta a circunstancias internas, pero también a factores exógenos. Estos presionaron a las universidades, pero inicialmente y sobre todo, al Estado. Fue el caso de organismos internacionales como la Unesco, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, junto con organismos regionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Udual), el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (Ilpes), la Comisión Económica para América

Latina y el Caribe (Cepal) y, en el país, la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior, entre otros.

Al final de la década de 1990 y muy cerca del cambio de siglo, en octubre de 1998, se realizó la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco que recogió iniciativas de diferentes regiones del mundo, teorías sobre el papel de las instituciones de educación superior y blancos a los cuales apuntar en sus prioridades de acción. Después de esta Conferencia, se generaron acuerdos en conferencias regionales y se escucharon las voces de los Estados participantes sobre políticas internas. Entre todos construyeron un ambiente de cambio alrededor de temas centrales, como la inclusión, la calidad, la transparencia frente a la sociedad, la rendición de cuentas y la urgencia de su renovación para ajustar la misión y la visión a las dinámicas de la globalización. El entorno de las universidades pesó sobre el Estado y sobre las universidades y produjo el aire que ellas respiran en la actualidad. Ninguna se puede evadir de este espacio y de sus influencias.

En Colombia, lo anterior fue posible porque el ambiente del entorno ponía como requisito *sine qua non* para el funcionamiento de programas contar con procesos de investigación, como inicialmente lo determinaba el Decreto 2566 del 2003. En el escenario del entorno, se presentaba un modelo mixto que reconocía la docencia como la función principal, pero con investigación incluida así fuera en una proporción menor. No fue fácil para las universidades reconocer la posición intermedia. La prueba de ello está en que solo hace dos décadas se plegaron las universidades a este modelo, pero de manera lenta y bajo la presión descrita.

Como una de las pautas para las universidades, se hicieron planes estratégicos a sabiendas de que el futuro no se espera sino que se construye. En este orden de ideas, la Universidad Cooperativa de Colombia produjo la norma interna, el Acuerdo 025 de abril del 2004, como el Estatuto General de Investigación y la guía de acción fundamental. Se despejaba toda duda sobre si la Universidad haría o no investigación. La decisión era abiertamente una afirmativa que se respaldaba con medidas administrativas y financieras. Esta fue la tercera fase, caracterizada por la institucionalización de la investigación, lo que significaba que era parte integral de su misión y de su visión hacia el futuro. Sentadas estas bases, para el 2020, la Universidad se propone disponer de “un sistema universitario de investigación integrado a redes mundiales de conocimiento”, tal como se lee en el documento que expresa su *visión* renovada. Para lograrlo, obviamente, se requiere voluntad política pero también recursos, administración que alinee procesos, estrategias dirigidas al objetivo y, fundamentalmente, investigadores motivados y preparados

para buscar y conseguir el objetivo. En esta dirección hay que recordar los planteamientos de Ortega y Gasset cuando en 1930, en su intervención sobre “la misión de la universidad”, dejaba claro que la enseñanza superior consiste, en definitiva, en “profesionalismo e investigación”, para lo cual puntualiza que en España no ocurre por “la notoria falta de vocaciones científicas y de dotes para la investigación que estigmatiza a nuestra raza”. La Universidad debe considerar en su misión un tercer aspecto que consiste en: “El compromiso con la sociedad y con su tiempo, por lo que ha de depurar un tipo de talento para saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos” (Ortega y Gasset, 1930).

El estudio que se ha realizado ha mostrado el desarrollo de estas fases en la política, las decisiones institucionales, los procedimientos administrativos y la asignación de recursos financieros, y también en las sedes de los centros de investigación y de los grupos que funcionan en cada una de ellas. En los investigadores, se ha explorado su caracterización socioeducativa, sus actitudes y motivaciones y sobre la forma como han asumido el compromiso institucional de hacer investigación. En cada uno de los capítulos desarrollados se ha mostrado información empírica y se han anunciado conclusiones y recomendaciones. Como se dejó claro desde el proyecto que inicialmente fue aprobado por el Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (Conadi), se realizó una investigación participativa de sus actores en los tres niveles mencionados, por cuanto ellos constituyen los ejes sobre los cuales descansa y se apoya la decisión institucional de hacer investigación.

El estudio muestra aspectos positivos, como el número de proyectos ejecutados, la adscripción institucional a la plataforma del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), el direccionamiento de las convocatorias, la generación de productos y su socialización en actos académicos, su divulgación a través de libros y revistas institucionales y en otros medios externos, la formación de investigadores y un futuro promisorio para la investigación.

La pregunta mayor de este estudio ha sido: ¿cuáles fueron los procesos que adelantó la Universidad Cooperativa de Colombia para institucionalizar la investigación, es decir, para incorporarla como un elemento esencial a su misión, a su visión y a su proyecto institucional al lado de la docencia y de la proyección social y, sobre todo, a asimilarla y convertirla en acción? Las conclusiones hacen referencia a los procesos de institucionalización de la investigación que adelantó la Universidad, de tal suerte que hoy puede decir que ha incorporado esta actividad como parte de su definición frente al Estado y la sociedad, de su misión y visión y de su horizonte de acción.

La Universidad emprendió un camino gradual, en el cual la investigación es vista como una actividad de algunas universidades, en una primera fase; como una expectativa a largo plazo, en una segunda, y finalmente, como el reconocimiento de su necesidad en la definición de la institución. En esta última fase, la producción del Acuerdo 025 del 2004 por parte del Consejo Superior cristaliza la institucionalización por cuanto reconoce que la investigación es parte necesaria de la misión y de la visión, se establece una política, se da una organización y se apropian recursos para realizar la primera convocatoria de presentación de proyectos de investigación. En desarrollo de este acuerdo, la Universidad ha mostrado indicadores a favor de una respuesta afirmativa a la pregunta central de esta investigación. Con respecto a evidencias empíricas mostradas en el desarrollo de este estudio, la Universidad ha:

- Orientado a los investigadores a seguir las pautas de Colciencias.
- Promovido la actualización de los CVLAC y GrupLAC.
- Abierto convocatorias internas para la presentación de proyectos de investigación.
- Estimulado la conformación de grupos de investigación en todos los programas académicos.
- Motivado su visibilidad con la publicación de productos de investigación.
- Apoyado la continuidad de los grupos y la estabilidad de los investigadores.
- Destinado recursos financieros para el desarrollo de los proyectos.
- Estimulado la presentación y el desarrollo de proyectos conjuntos con entidades externas.
- Orientado a los investigadores para que realicen publicaciones de artículos en las 12 revistas de la institución y de libros en la editorial.
- Creado un fondo financiero para apoyo a la participación en actos nacionales e internacionales con la presentación de ponencias de investigadores.
- Otorgado prioridad a la investigación en los programas académicos que se encuentran en la fase de obtener sus registros calificados y la acreditación de calidad.
- Promovido la creación, el funcionamiento y la sostenibilidad de semilleros de investigación en todas las sedes y en todos los programas académicos.
- Motivado a estudiantes para que presenten proyectos de grado que son financiados parcialmente por la institución.

- Creado el Premio a la Acción Investigativa como una estrategia para estimular la labor de los profesores y estudiantes, y para promover el reconocimiento a la excelencia académica.
- Otorgado especial apoyo financiero a los grupos de investigación a través de convocatorias de sostenibilidad de grupos de investigación y de la articulación con la calidad de los programas académicos.
- Estimulado la participación de investigadores en la reforma de las normas vigentes sobre la investigación en la Universidad, especialmente del Acuerdo 025 del 2004.
- Realizado encuentros de directores de centros de investigación de las 18 sedes de la Universidad para analizar los progresos de la investigación y el desarrollo de políticas y procedimientos institucionales.
- Involucrado a un representante de los centros de investigación en el funcionamiento del Conadi.

En síntesis, la Universidad puede mostrar que:

- La actividad investigativa es un elemento esencial de su misión y de su visión.
- La investigación es concebida como la generación de nuevas formas de conocimiento y asimilación crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología contemporánea, así como de las distintas tendencias del arte y la filosofía (Estatuto Orgánico).

Al lado de estos resultados positivos, es pertinente señalar algunas debilidades con el interés de que ellas sean asumidas para alinear procesos y redireccionar prácticas. Dos miradas pueden indicarse en estas debilidades, una interna y la otra externa. Entre las debilidades internas, pueden señalarse, como se ha argumentado a lo largo de los capítulos:

- La débil capacidad investigativa con respecto a la calidad, como lo demuestran el número de grupos clasificados y el nivel alcanzado. El camino está marcado pero los avances pueden ser mayores en una evaluación costo-beneficio.
- La preocupación centrada en el interior de la Universidad más que en la generación de impactos en el exterior, en las localidades, en las regiones y en el país, en general.
- El interés por una investigación monodisciplinar a cambio de esfuerzos interdisciplinarios y, sobre todo, transdisciplinarios, lo cual, en gran parte, se debe a

la adscripción de los grupos a programas académicos específicos enclaustrados en entornos reducidos.

- La escasa difusión y aprovechamiento intelectual de los resultados de las investigaciones aun en el interior de los programas académicos, con mayor razón hacia el entorno.
- Las pocas redes que funcionan entre investigadores individuales o entre grupos que permitan trascender las fronteras institucionales.
- La baja motivación y actitudes positivas hacia la investigación por parte de docentes que no vinculan esta actividad como parte de su carrera académica, menos aún como un desarrollo profesional en el programa al cual están vinculados.
- El tratamiento similar que desde el Conadi y los centros de investigación se da a todos los grupos y proyectos sin diferenciar pertinencia, calidad, relevancia, prioridades, rentabilidad económica y social, que podrían constituir elementos de diferenciación no para discriminar, sino para buscar identidades complementarias en los grupos y en los investigadores.
- Como consecuencia de lo anterior, la frágil y lánguida visibilidad en las clasificaciones nacionales e internacionales, en el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCYT), en el Ranking U-Sapiens, en el SIR Scimago Institutions Rankings o Ranking Iberoamericano, y en las revistas científicas indexadas catalogadas en el Institute for Scientific Information (ISI) y en Scopus. Lo que se quiere indicar es un camino que se debe recorrer en cuanto, hoy por hoy, las corrientes marcadas por universidades de primer nivel señalan las pautas para las demás. Este es el resultado de su clasificación en primer nivel que se convierte en un parámetro legitimado social y políticamente.

En el escenario actual, sin embargo, se puede ver el futuro con mayor claridad que hace veinte o, incluso, diez años. La convicción de que la universidad del futuro se planea desde un hoy realista es aceptada sin reticencias. De este presente se proponen algunas recomendaciones, como las siguientes:

- Fortalecer la capacidad de investigación de la Universidad mediante:
 - El apoyo a las comunidades académicas y científicas con que cuenta la Universidad. Para ello, puede adelantar un estudio sobre perfiles de los grupos de investigación como un mecanismo para segmentar las prioridades con miras a su fortalecimiento en condiciones individualizadas. Los parámetros

- renovados de Colciencias indican un camino que puede servir de pauta para la dirección de las investigaciones y para los grupos y sus líderes.
- Desarrollar liderazgos de investigadores en las sedes de la Universidad y canalizar su potencial hacia proyectos de trascendencia regional, nacional e internacional.
 - Fortalecer académica y científicamente a los investigadores de acuerdo con los niveles de desarrollo de su capacidad para realizar proyectos de investigación de mayor nivel conforme con estándares internacionales.
 - Abrir espacios a investigadores destacados para que su potencial sea prioritariamente canalizado hacia actividades de investigación dentro de las sedes y entre sedes que comulguen con un mismo campo intelectual.
 - Agilizar los mecanismos administrativos internos especialmente relacionados con la apropiación y utilización de los rubros financieros destinados al desarrollo de los proyectos como apoyo que son, y por tanto, facilitadores de los procesos de por sí complejos que debe enfrentar la investigación.
- Construir bancos de proyectos en los programas académicos y, obviamente, en las sedes para configurar un portafolio que pueda orientarse hacia convocatorias de la Universidad, así como de otras entidades nacionales o internacionales. Las relaciones, y sus consecuentes redes, entre sedes con similares preocupaciones intelectuales pueden canalizarse hacia proyectos de mayor significación frente a necesidades regionales o nacionales.
 - Elevar los niveles de capacitación y asesoría a grupos de investigación, especialmente a aquellos con cuya motivación y compromiso han demostrado interés por desarrollar proyectos pertinentes para la Universidad en sus sedes, a fin de elevar el potencial de investigación con que actualmente cuenta la Universidad.
 - Desarrollar posgrados encaminados hacia el fortalecimiento de la capacidad de investigación de la Universidad en los diferentes campos del conocimiento, en los cuales lleve a cabo su misión, ya sea directamente, ya sea mediante convenios nacionales o internacionales. La urgencia y el volumen de población que requieren estos posgrados amerita una propuesta global que no se satisface con la atención caso a caso en cada una de las sedes. Se requiere involucrar este ítem dentro de las tareas de desarrollo institucional, ya que los investigadores preparados son la base estructural para fundamentar y consolidar este desarrollo.
 - Evaluar la posibilidad de canalizar recursos institucionales hacia convocatorias de macroproyectos interesedes que sean de trascendencia para la institución

y mantener las tendencias de financiamiento de microproyectos de sede. Combinar unos con los otros es una tarea necesaria.

- Avanzar en la construcción de redes de investigadores con proyectos similares por áreas o campos de investigación para maximizar recursos financieros, pero también de capital humano que alcance metas más plausibles que los trabajos grupales o individualizados de cada una de las sedes para proyectos específicos.
- Densificar la comunicación entre investigadores de la Universidad en ambientes académicos nacionales e internacionales para desarrollar proyectos conjuntos con teorías y metodologías que sean pertinentes para fortalecer la investigación en la Universidad.
- Preparar un plan de acción para la realización de pasantías de y como apoyo a la investigación dentro y fuera del país, para entrar en contacto con experiencias significativas de proyectos de investigación en temáticas de interés institucional que han sido desarrolladas o que puedan serlo en el futuro a corto y mediano plazo.
- Buscar que las publicaciones alcancen amplia difusión interna y externa para canalizar sus impactos hacia usos sociales del conocimiento que sea pertinente para la institución y para la sociedad. No basta, en investigación, generar productos de diferente nivel de calidad si estos quedan en los ámbitos cerrados de la institución. Al contrario, se deberían abrir las fronteras de lo interno-externo para facilitar vasos comunicantes hacia los estudiantes, los grupos de pares y el entorno en general, sea especializado o no. Una de las vocaciones de la Universidad es el servicio a la sociedad, el cual se concreta en la investigación, en la difusión pero también en los usos sociales del conocimiento nuevo que produce la Universidad. En este orden de ideas, colocar las revistas en la web de la Universidad para que puedan ser consultadas en línea puede ser un paso decisivo. Igualmente, allí llegarían los libros, capítulos de libros, artículos en revistas externas y ponencias en actos académicos para un uso público sin restricciones. La apertura de los productos al libre acceso aseguraría un consumo más amplio que el restringido que tenemos en la actualidad. En un eventual examen de bibliometría, los resultados serían más contundentes que con los sistemas cerrados actuales.
- Abrir espacios para el desarrollo de investigación por demanda tanto interna como externa para canalizar no solo recursos, sino también visibilidad para la institución. Convenios interinstitucionales son los mecanismos para robustecer los lazos y emprender proyectos cuya pertinencia ha de colocarse como

criterio fundamental. La creación de institutos dentro de la Universidad puede ser una alternativa que fortalezca la investigación institucional. Esta será una modalidad complementaria de la actividad de investigación asociada a las facultades académicas, ya que ellas tienen intereses específicos. Articular las dos alternativas sería un paso adelante en la consolidación de la investigación.

- Construir observatorios por especialidades para el estudio en redes interregionales, como:
 - Derechos humanos.
 - Problemas de género.
 - Violencia escolar.
 - Violencia intrafamiliar.
 - Innovaciones en las organizaciones.
 - Enfermedades regionales.
 - Campos de conocimiento especializado en medicina animal o humana, biología, odontología, ingenierías, en fin, en los campos que trabaja la Universidad.
- Diseñar y poner en marcha un plan estratégico de investigación dentro de la visión 2019 que sea compatible con el fortalecimiento de la Universidad y que considere como prioridades:
 - Profesores con doctorado.
 - Profesores-investigadores dedicados exclusivamente a la investigación.
 - Incrementar los ingresos de la Universidad con el desarrollo de proyectos de investigación por demanda.
 - Desarrollar centros de investigación de excelencia.
 - Alcanzar una proporción de estudiantes vinculados a actividades de investigación.
 - Lograr niveles altos de reconocimiento en las clasificaciones nacionales e internacionales.
 - Abrir espacios para la consolidación de redes nacionales e internacionales en proyectos de investigación.
 - Posicionar los medios de difusión de investigaciones en la Universidad como los libros y las revistas reconocidos, igualmente, en las clasificaciones nacionales e internacionales.
 - Participar en la construcción y el sostenimiento de parques científicos y tecnológicos regionales.

- Desarrollar estrategias para fortalecer la investigación en espacios en los cuales la relación universidad-empresa-Estado como triple alianza sea posible.
- Considerar esta investigación como una línea de base para estudios posteriores que podrían realizarse en periodos trianuales (2015, 2018 y 2021, por ejemplo), para hacer un seguimiento de los procesos en una mirada hacia el 2022 como está previsto el plan estratégico institucional, en el cual la investigación ocupa un lugar privilegiado. Los objetivos y las metas previstos tendrán una mirada focalizada en estos cortes temporales que se convierten en una perspectiva longitudinal. Los estudios acumulativos serán un insumo para la evaluación del plan al final del tramo 2013-2022.
- Finalmente, e incluyendo las propuestas anteriores, es indispensable alcanzar una mirada al ecosistema universitario, en el cual desempeña un papel fundamental la investigación. Esta actividad, por más relevante que ella sea, no puede tratarse de manera independiente y aislada de los demás procesos que tienen lugar dentro del ámbito de la Universidad como una totalidad. La investigación, en sí misma, tiene su propia dinámica en los niveles de la organización, tal como fue explicado en los capítulos que integran este libro. Sin embargo, ella no puede subsistir por sí misma si no está articulada a los demás procesos, sean académicos, administrativos o financieros. En consecuencia, hacer avanzar los saberes con nuevos conocimientos, como es una función de la investigación, se resuelve en la cotidianidad cuando todo el ecosistema marcha en la misma dirección.