



Universidad Nacional Autónoma  
de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA  
A TRAVÉS DE LA REVISTA 'UNIVERSIDADES'  
DE LA UDUAL (1949-1999)**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN ESTUDIOS  
LATINOAMERICANOS  
**P R E S E N T A**  
ANAYESICA MARTINEZ VILLALBA

ASESOR DE TESIS:

LIC. RAFAEL CAMPOS SANCHEZ

MEXICO, D.F.

2002

UDUAL  
LA543  
M3  
2002  
Ej. 1

**FUNDACION UNIVERSIDAD CENTRAL**  
**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES**  
**-DIUC-**

**UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA**  
**-UDUAL-**

*ESTRATEGIA PARA LA DESCRIPCION DE LOS PROCESOS DE FORMACION  
INVESTIGATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN ALGUNAS  
UNIVERSIDADES COLOMBIANAS.*

Santafé de Bogotá, diciembre de 1998



FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL • DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES  
Calle 75 No. 15-91 Piso 6° • Teléfono: 3211805 • Fax: 3211804 • Bogotá, Colombia  
E-Mail: [diuc@ucentral.edu.co](mailto:diuc@ucentral.edu.co)



**EQUIPO DE INVESTIGACION**

**María Soledad Moreno Angarita**  
**Investigadora principal**

**José Fernando Serrano Amaya**  
**Co-investigador**

**Yenny Leguizamón**  
**Auxiliar de Investigación**

**Santafé de Bogotá, diciembre de 1998**

## INDICE



ADVERTENCIAS AL LECTOR	6
PRIMERA PARTE	
PRESENTACION DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	10
PRESENTACION DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO	22
SEGUNDA PARTE	
LO QUE EL LECTOR DEBE SABER ANTES DE CONOCER LA ESTRATEGIA	53
ESTRATEGIA PARA LA DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS	
LA ESTRATEGIA	60
NIVELES DE DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	63
Listado de Categorías	65
Nivel uno: Desde la perspectiva sujeto-grupo.	68
Nivel dos: Desde la perspectiva de cultura organizacional.	85
Nivel tres: El contexto emergente.	121
EL MANUAL DE USO	123
COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA	123
El funcionamiento de la Estrategia	124

Formatos de la estrategia	125
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXOS	
ANEXO 1	
Aspectos Metodológicos	139
ANEXO 2	
Cuestionario usado en las entrevistas	147



## AGRADECIMIENTOS

Los autores desean manifestar sus agradecimientos a:

La UDUAL, Unión de Universidades de América Latina, por su impulso al apoyar este proyecto;

El Departamento de Investigaciones de la Fundación Universidad Central, por su paciencia, sus aportes y su decidido compromiso con este campo de estudios;

A los profesores universitarios, quienes participaron en las entrevistas, por su aporte, reflexión e interés en la investigación.

A los evaluadores externos, Profesor Carlos Augusto Hernández y Profesor Mario Díaz, por su valiosa interlocución, sugerencias y recomendaciones, que favorecieron la etapa de refinamiento del documento final y de la proyección de la investigación.

Y a nuestras familias... testigos atentos del recorrido de este estudio y de las transformaciones del mismo.



## ADVERTENCIAS AL LECTOR

El presente documento se constituye en el resultado final de la investigación denominada "*ELABORACION DE UNA ESTRATEGIA PARA LA DESCRIPCION DE LA FORMACION INVESTIGATIVA DE PROFESORES EN LAS UNIVERSIDADES: El caso Colombiano*", que ganó el premio de Apoyo a la investigación UDUAL 1995 (La UDUAL es la Unión de Universidades de América Latina y tiene su sede en México, D.F.).

En el desarrollo de la investigación se realizaron diversos ajustes debidos a la naturaleza del estudio mismo, a la diversidad y heterogeneidad de la formación de investigadores y principalmente a las marcadas diferencias que tienen las comunidades académicas y sus instituciones universitarias en lo que entienden por formación en investigación, hacer investigación y ser investigador. En consecuencia, se decidió delimitar el estudio solamente al caso de las universidades colombianas, particularmente las de Santafé de Bogotá. Dicha delimitación se justifica en tanto que esta primera investigación apunta principalmente al diseño de la estrategia y no a la aplicación de la misma. Por todo esto, en ningún momento se pretendió obtener resultados, realizar análisis o elaborar diagnósticos de la formación investigativa de los profesores universitarios; el trabajo de campo se realizó a manera de recurso metodológico para acceder a las perspectivas de los sujetos de la investigación, no para diagnosticar o dar cuenta de su situación.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se centró en diseñar una estrategia, de naturaleza cultural, que permitiese la observación, exploración y descripción de la formación investigativa de los profesores universitarios colombianos, que fuese susceptible de ser aplicada posteriormente a otros contextos

latinoamericanos. Es necesario aclarar que los referentes que inspiraron la estrategia, los marcos conceptuales y las reflexiones estuvieron siempre referidas a los campos de las ciencias sociales.

La construcción de la estrategia se realizó como resultado de tres etapas claramente definidas dentro de la investigación. La primera etapa identificó un estado actual de la formación de investigadores en la universidad Colombiana, desde fuentes primarias y secundarias, con las cuales se consolidó una base de datos. Las categorías trabajadas fueron, entre otras: formación de investigadores, investigación en instituciones de educación superior, organización universitaria, cultura académica.

La segunda fase se dedicó a recoger información sobre los recorridos, procesos e historias de vida de profesores universitarios, en lo relacionado específicamente con su formación como investigadores. Se seleccionó una muestra exploratoria de 20 profesores universitarios vinculados a 4 tipos de instituciones universitarias, diferenciadas según naturaleza, cobertura, tradición y modalidad, con el fin de construir mapas, territorios y núcleos temáticos de la formación investigativa de profesores universitarios de distintos escenarios institucionales. Estos núcleos fueron posteriormente contrastados con los planteamientos teóricos propuestos por los investigadores del proyecto. Mediante entrevistas semiestructuradas se exploraron 5 aspectos fundamentales: imaginarios de investigación - investigador - formación investigativa; procesos de formación en investigación desarrollados; relaciones entre docencia e investigación, aprendizaje y enseñanza de la investigación.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Estas entrevistas se enmarcaron en el concepto de cultura propuesto por Gregory Bateson, donde se la entiende como *los modos de conocer, pensar y decidir* y se la relaciona con *epistemología local* (1995).



Las entrevistas fueron "leídas" desde dos matrices conceptuales: una matriz conceptual de cultura organizacional (basada en Schvarstein, 1995) y otra matriz conceptual sobre desarrollo humano (basada en Gardner, 1995). La selección de estas matrices no fué gratuita; obedeció a la manera como los investigadores asumieron la complejidad de la problemática desde dos enfoques emergentes a lo largo del estudio: el enfoque del desarrollo humano integral y el enfoque de la cultura organizacional.

Con las lecturas proporcionadas por estas dos matrices se tejió un mapa conceptual sobre la formación investigativa de los profesores universitarios la cual inevitablemente abarcó otros aspectos. Este mapa conceptual, con territorios, nodos problemáticos y redes semánticas se refinó y finalmente se transformó en una estrategia de valoración de procesos.

Como podrá observar el lector, toda la investigación se hizo con el propósito de construir la estrategia. El presente documento incluye la información necesaria para conocerla y aplicarla. Todos los comentarios, ilustraciones, ejemplificaciones se basan en lo observado y lo recogido a lo largo del proceso metodológico desarrollado, sin pretensiones evaluadoras.

Brevemente se definen a continuación las características de dicho producto. La estrategia se puede entender como un "esquema conceptual referencial operativo" de acuerdo con un concepto de Schvarstein (1995) y contiene tres niveles de descripción, cada uno de los cuales con categorías específicas.

La estrategia funciona aparentemente como una rejilla codificadora que recoge información de manera integral, para su posterior discusión e interpretación. La aplicabilidad de la estrategia no se limita a los procesos de descripción pues permite la

identificación de áreas prioritarias para la gestión organizacional investigativa, dentro de la cultura académica de las instituciones de educación superior.

Se espera aplicar esta herramienta en futuras investigaciones, para desde ahí presentar, explicar y dar cuenta, desde una perspectiva cultural, de lo que está pasando con la investigación, los formadores, los procesos de formación y la cultura investigativa en instituciones de educación superior.

El lector debe saber que en esencia lo que se presenta aquí es una estrategia cualitativa para observar *primero*, los procesos de formación investigativa de los profesores universitarios, y para diseñar *después*, las políticas, planes y acciones de formación permanente de profesores en ejercicio dentro de organizaciones de educación superior.

Finalmente, los autores esperan que esta estrategia pueda ser utilizada como una herramienta de GESTION ORGANIZACIONAL de la cultura académica-investigativa en el ámbito de la educación superior Colombiana, y en lo posible Latinoamericana.



## PRESENTACION DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

La problemática de la formación investigativa de los profesores universitarios tiene un contexto más amplio y complejo, que está dado por la relación sociedad, universidad e investigación. Algunos investigadores han encontrado En América Latina algunos denominadores comunes y otros diversos sobre este asunto a lo largo de la historia.

Un estudio reciente realizado por Kent (1996)<sup>2</sup> sobre los temas críticos de la educación Superior en América Latina resalta la gran variedad existente entre los sistemas de educación superior de países latinoamericanos como Chile, Argentina, México, Brasil y Colombia. Uno de los puntos centrales es el referido a las políticas educativas y la manera en que éstas posibilitan distintas formas de vivir la universidad, la ciencia y la investigación.

A la vez, dicho autor identificó varios rasgos comunes en la evolución de los sistemas de educación superior: inicialmente, durante la colonia, la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia Católica dió origen a instituciones que eran simultáneamente públicas y católicas; posteriormente, con la independencia este vínculo se rompió y aparecieron en consecuencia instituciones públicas y laicas. En el XIX la educación se seculariza, siendo esta una de las reformas educativas más importantes de esa época.

---

<sup>2</sup> Kent, R. *Temas críticos de la educación superior en América Latina*. Santiago, FLACSO, 1996.

Lo anterior da lugar a un cambio en la percepción que la sociedad tenía acerca de las universidades, ya que se las empieza a concebir como instrumentos fundamentales para su modernización. Esto lleva a consolidar en el siglo XX el modelo de educación superior pública orientado hacia la enseñanza, y consecuentemente, el diploma universitario cobra fuerza, al otorgar derecho al ejercicio de profesiones de prestigio. A lo largo del siglo se observó una exagerada acreditación, seguida después por una intensa politización de la vida académica, promovida por las organizaciones estudiantiles.

Posteriormente, siguiendo con las constantes, aparece el gran movimiento de reformas educativas basadas esencialmente en la autonomía universitaria, la participación de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales, la valoración de la educación pública y gratuita, la demanda de incremento de la matrícula estudiantil, el fortalecimiento de las rectorías, la disminución del poder del catedrático, el establecimiento de una estructura departamental y el desarrollo de la investigación.

Esto último se ha presentado en distintos momentos, a lo largo de los países Latinoamericanos, marcando énfasis en aspectos particulares en cada uno de ellos. Todo esto en un marco de procesos de industrialización y promoción de la urbanización que fortalecieron una nueva clase media asalariada, urbana, para la cual la educación superior se constituía en la principal y tal vez única vía de ascenso social y de acceso a los nuevos mercados laborales.

El escenario descrito anteriormente es común a América Latina ; sin embargo en estas uniformidades se resalta la manera particular en que en cada país los distintos sistemas de educación superior *"parecen provenir de un juego combinatorio en el cual, dada una*

*tradición común y problemas semejantes, los gobiernos parecen operar con un número limitado de alternativas políticas*" según Ribeiro (1996), quien concluye su análisis anotando que lo que encontró fueron "variaciones sobre un mismo tema"<sup>3</sup>.

Esta situación de seguro tiene que ver con las particularidades de América Latina en el marco del resto de los países considerados como "desarrollados" y cuyo análisis requeriría un estudio aparte<sup>4</sup>. En América Latina las universidades pasaron por unos momentos claramente identificables que marcaron su relación con la sociedad y con la ciencia.

Expertos en análisis de la Educación Superior (Brunner, 1989; Schwartzman, 1991; Balán, 1993) no dudan en afirmar que en los últimos 40 años se ha experimentado una gran transformación en los sistemas de educación superior latinoamericanos, manifestada particularmente en cuatro procesos: multiplicación y diferenciación de las instituciones; notorio incremento en la participación del sector privado; ampliación y diversificación del cuerpo docente y aumento del número y variedad de graduados<sup>5</sup>.

Como se anotó anteriormente, la matrícula estudiantil creció aceleradamente, y consecuentemente los docentes de educación superior aumentaron de 25 mil en 1950 a 600 mil en 1990,

---

<sup>3</sup> Ribeiro, E. *Temas Críticos de la educación superior en América Latina*. FLACSO, 1996. Pag. 10.

<sup>4</sup> "Según hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, la inserción de América Latina en el cuadro mundial de las principales dinámicas productivas y creativas propias de la modernidad es precaria. *Débil y dependiente* son los términos más usualmente empleados para referirse a ese fenómeno, sobre todo cuando se piensa en términos estrictamente económicos. En efecto, según muestra el cuadro, a comienzos de los años 80's, la región participaba con un 8% de la población mundial, pero contribuía con sólo con un 7% del PIB mundial, con 6% del producto manufacturero, 3% de la producción de bienes de capital y poseía nada más que un 2.4% de los ingenieros y científicos del mundo dedicados a labores de I y D, aportaba el 1.8% del gasto mundial en esas actividades y registraba el 1.3% de los autores científicos ("main stream") del mundo." (Brunner, 1989: 283).

<sup>5</sup> Tomado de *Educación Superior en América Latina: Una agenda para el año 2000*. Nupes, Brasil; Flacso-Chile; Die-México; Cedes-Argentina; Iepri-Colombia. Imprenta Universidad Nacional, Santafé de Bogotá, 1995. p. 11.

aproximadamente<sup>6</sup>. Se reporta que de este total solo el 10% de los profesores universitarios son profesores-investigadores (ubicados especialmente en Brasil, Chile, Argentina, México y Venezuela) con dedicación a la docencia de posgrado y a la investigación y que publican en revistas científicas internacionales (BID, 1988).

Si bien es cierto que en muchos países latinoamericanos, incluyendo a Colombia, el incremento de la matrícula estudiantil, aunado a otros factores variados, favoreció por un lado la democratización y el acceso a la educación Superior, por otro lado afectó notoriamente su calidad y costos. Por eso, el mejoramiento de la calidad de la educación superior se constituye hoy por hoy en una de las consignas más proclamadas en toda la región latinoamericana. En este panorama llama la atención el marcado debilitamiento del movimiento estudiantil y del movimiento sindical profesoral.

Por todo esto, asistimos ahora a reformas centradas en la evaluación, la acreditación, la financiación y la autonomía, aunque cada país las presenta de acuerdo con su respectivo marco político, económico y de actores involucrados.

Schwartzman (1993) y Brunner (1994) plantean que el problema subyace en la matriz de coordinación de los sistemas de educación Latinoamericana la cual es muy particular; además, "(...) en vez de existir una arena de negociación, en América Latina esos diversos intereses tienden a ser acomodados al margen del proceso democrático, sin que exista un debate público transparente sobre los asuntos de la educación superior, ni se hayan encontrado procedimientos para regular la participación de los diversos actores. Más bien lo que tiende a primar es la defensa de

---

<sup>6</sup>estas cifras no son exactas ya que los censos del cuerpo profesoral presentan problemas de precisión, entre otras razones, por la movilidad e inestabilidad de buena parte de los docentes.

*intereses corporativos facilitada por el hecho de que las instituciones no necesitan dar cuenta de su gestión ante la sociedad; una actitud oscilante de los gobiernos que se mueven entre los polos de la intervención autoritaria y la total ausencia de políticas" (Kent, 1993, pag. 20).*

En todos los países hay consenso en torno a los numerosos problemas que fundamentan la actual percepción que hoy se tiene de la educación superior latinoamericana, determinándose una crisis de crecimiento y de adaptación a las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas de los distintos contextos.

En términos generales los sistemas de educación superior en América Latina son similares en sus componentes, pero claramente distintos en sus niveles y ritmos de desarrollo. Aunque el ámbito de las políticas educativas es distinto a las de la investigación, se incluyeron los anteriores planteamientos por considerar que las segundas están claramente relacionadas con las primeras. En cada reforma educativa, el sentido que adquiere la investigación tiene matices particulares, como los que se esbozan a continuación.

### ***La preocupación por la investigación***

Parece ser que, en América Latina, de todas las reformas educativas promocionadas, la menos exitosa ha sido aquella centrada en la investigación. Sin embargo, la investigación continua siendo uno de los aspectos más trabajados y tocados en los distintos espacios de encuentros interinstitucionales. *"En el ideario y en las luchas por las reformas, la investigación parece ser un valor defendido abstractamente, antes que un movimiento interno de incorporación de nuevas actividades y funciones, lo cual es comprensible cuando se verifica que los principales actores involucrados en el proceso, estudiantes y docentes, rara vez poseían ellos mismos alguna formación y alguna práctica en actividades de investigación. La comunidad científica capaz de promover esta actividad y elaborar los mecanismos de apoyo necesario, aún cuando gozaba de gran prestigio, siempre fue muy pequeña"* (Kent 1993, pag. 18).

Una de las grandes causas, pero no la más importante, que ha impedido el impulso a la investigación, y por consecuencia la formación del recurso humano, es la financiación. Las crisis fiscales de los años 80's truncaron grandes propuestas y la puesta en marcha de políticas más efectivas. Por ejemplo, los grupos de investigación o los centros de investigación tuvieron que acudir a las entidades financiadoras externas quienes fueron más sensibles a sus necesidades que sus propios gobiernos o universidades, pero esto contribuyó en parte, a que estos núcleos continuaran como pequeñas islas, dentro de instituciones dedicadas casi exclusivamente a la enseñanza.

Se han diseñado diversas propuestas políticas para fomentar la cultura investigativa y la producción científica, sin que aún se



logre elevar a un estado deseable los indicadores de investigación latinoamericana. Algunos atribuyen esto a razones de orden económico, otros, a factores políticos y sociales; solo muy pocos toman en cuenta factores de carácter cultural. Esto último es una de las razones por las que se emprendió la presente investigación, ante la inexistente reflexión cultural de los factores determinantes para el florecimiento y fortalecimiento de una cultura investigativa latinoamericana. Por supuesto se dan casos aislados en algunos países, pero no dejan de ser eso y no logran permear el contexto académico y científico.

En la mirada cultural que se busca rescatar aquí, uno de los elementos focales es el investigador, quien ha sido llamado de diversas formas: *docente, profesor universitario, maestro, entre otras denominaciones.*

#### ***La preocupación por el profesor universitario***

Como ya se comentó, en América Latina, los profesores de educación superior han pasado de ser 25 mil en 1950 a 600 mil, en 1990. Solo un pequeño porcentaje de éstos está dedicado a la investigación y a la docencia en posgrado. Un caso ilustrativo de esta situación es el de Brasil, con el porcentaje más alto, un 10%, de profesores dedicados a la investigación, que publican en revistas internacionales. Un porcentaje importante, pero no precisado, se desempeña en funciones docentes únicamente y pertenece a instituciones oficiales. En las instituciones privadas los docentes son contratados por tiempo parcial en su mayoría, bajo el derecho laboral civil, sin participar en la designación de las autoridades institucionales y no gozan del derecho a la sindicalización o agremiación<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ibid, pp. 14-16.

Para comprender el devenir de este actor denominado de varias maneras, como profesor-docente-maestro-académico, es pertinente retomar a J.J. Brunner en su libro *Universidad y Sociedad en América Latina* (1987) donde elabora un marco de comprensión del académico dentro de la relación universidad-sociedad vista desde la transición de una universidad tradicional a una universidad moderna.

Caracteriza Brunner a la universidad tradicional, como aquella cuyo propósito era "formar al hombre culto, y no al especialista", basándose en "una pedagogía de la cultivación encaminada a educar más para posiciones de status que para el mercado; a transmitir un estilo estamental de vida; a revelar bajo la forma de un carisma, un capital cultural heredado"<sup>8</sup>. Sin embargo esta situación ha variado.

Brunner desarrolla su análisis desde el surgimiento de la profesión académica. En la institución universitaria tradicional el académico no era central en el proceso, su identidad estaba en el ejercicio profesional específico y en su actividad docente. A este personaje de la universidad tradicional latinoamericana, lo llama *catedrático*, cuyo término proviene de la universidad alemana y se refiere a "una dedicación centrada en la universidad como líder y autoridad- en determinada cátedra- de las labores de docencia e investigación"<sup>9</sup>. La universidad moderna, introduce en su lugar el término de *académico*, el cual encuentra en el interior de la institución universitaria su interés básico, prestigio e ingresos<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Citado por Gil Anton, M. y Cols. *Los riesgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los académicos mexicanos. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1994. p. 35.

<sup>9</sup> Op. cit. p.36

<sup>10</sup> *Ibíd.*

La profesión académica, hoy por hoy, es un objeto de estudio claramente determinado en muchos países. Uno de los más importantes estudiosos del tema es Clarck (1987) quien la considera una profesión rara, inmersa en una tensión muy especial entre la afiliación disciplinar y la adscripción a una institución universitaria. *"Mientras la referencia disciplinaria opera como fuerza centrífuga, en el sentido en que el académico buscará sus interlocutores sin respetar las fronteras de los establecimientos, la adscripción al establecimiento opera como elemento centrípeto, procurando contenerlo"*<sup>11</sup>. Esta tensión entre fuerzas es muy sugestiva, en la medida en que introduce la mirada sobre la institución y sobre las disciplinas en sí, situando al profesor universitario en un lugar problemático, donde su ser y quehacer no se resuelven únicamente ni en la instancia institucional ni en la de su campo de saber específico; comprender esta situación requiere la construcción de miradas que permitan reconocer esa latente complejidad. Estos aspectos son reconocidos especialmente en nuestro trabajo, al momento de diseñar la estrategia.

Clark insiste en llamar la atención sobre la heterogeneidad de esta profesión, ya que a diferencia de otras profesiones existentes en la sociedad, no se integra alrededor de normas, valores y actitudes comunes. Sin embargo, otro estudioso del tema, Pérez Franco (1991) aclara que sí existen normas comunes derivadas de la academia que aglutinan a los académicos, pero a su vez advierten diferencias que los alejan por comunidades. Cada disciplina presenta maneras de incorporación, desarrollo, egreso, evaluación, socialización etc. distintas, y son ellas las que le confieren identidad.

---

<sup>11</sup> Gil Antón, Op. cit, 1994. p. 37.

Identidad, mitos, prácticas de poder, factores de género, son algunos de los variados tópicos investigados actualmente con el propósito de comprender cada vez más la dinámica académica y la relación universidad, ciencia, sociedad. (Gioia and Thomas, 1996; Kember and McKay, 1996; Lederman, 1996; Bella, 1996; Cole, 1994; Seagran, 1993; Jhonson, 1989). Todos estos aspectos contribuyen a complejizar aún mucho más la mirada sobre el profesor universitario.

### ***La preocupación por la formación de investigadores***

Aunque nuestro estudio se refiere a la formación investigativa del profesor universitario, ésta no se puede abordar por fuera de la temática general de la formación de investigadores.

Desde que se introdujo este tópico en el debate de la educación superior, ha permanecido en la agenda de trabajo de las asociaciones, organizaciones y entidades universitarias. El impulso a dicho asunto partió de los acuerdos y alianzas entre la comunidad científica y los entes administradores del estado. En tiempos distintos y con políticas variadas, se crearon durante los 50's y los 70's en los países latinoamericanos agencias o entidades responsables del apoyo a la investigación y a los investigadores. Estos logros fueron resultados de distintos esfuerzos internacionales tales como la Conferencia sobre Ciencia y Tecnología de la UNESCO (1965), la creación de la unidad de desarrollo tecnológico de la OEA (1966) y el informe sobre la política científica de la Organización Panamericana de la Salud (1966)<sup>12</sup>. En la década de los 80 las agencias de ciencia y tecnología creadas en cada país (Fondecyt, Fondec, CONACYT,

---

<sup>12</sup> Citados por Sagasti, Francisco R. *Un decenio de transición: Ciencia y tecnología para América Latina y el caribe durante los años 70*. Lima, Grupo de Análisis para el desarrollo, 1993.

Colciencias) se fortalecieron y se insertaron en el escenario político general.

Todo esto generó gran confianza y expectativa en los posgrados y en la formación investigativa para el mejoramiento de la calidad educativa y la productividad académica universitaria.

En concordancia con lo anterior, surgió un abanico de estrategias al respecto, siendo tres de ellas las más importantes y utilizadas: la formación de investigadores en el exterior, la creación de posgrados y el apoyo a los doctorados dentro y fuera de los países.

La formación de investigadores en el exterior, mediante la modalidad de becas, fue una situación común latinoamericana. Un ejemplo de este fenómeno es reportado en las cifras de la Agencia de Información Americana en los 70's y 80's; sin embargo se advierte que en los noventa esta estrategia ha disminuido sensiblemente<sup>13</sup>. Evaluaciones posteriores demostraron en Colombia y México, por ejemplo, que el apoyo a becas individuales en el exterior tuvo un impacto muy bajo y se replantearon estas estrategias en la década de los noventa, a través de propuestas como el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología para el caso colombiano<sup>14</sup>.

Simultáneamente se promovió la creación de posgrados los cuales multiplicaron el esfuerzo de la pequeña comunidad formada en el exterior. Desafortunadamente en encuentros posteriores, directivos

---

<sup>13</sup> Citado por Paul Desruisseaux "A record number of Foreign Students Enrolled at U.S. Colleges Last year". En: The Chronicle of Higher Education. December, 1996. pags. 64-69

<sup>14</sup> Tomado de "La Educación Superior en Colombia: Políticas estatales" de Ricardo Lucio y Mariana Serrano, en: Políticas comparadas de Educación Superior en América latina. Flacso. Santiago de Chile: 1993.

y académicos, han comentado el pobre impacto de los posgrados, sumado a la proliferación y preocupante calidad de los mismos<sup>15</sup>.

Como puede observarse, existen muchas expectativas derivadas de los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología y de la institucionalización de la investigación como instrumentos de un desarrollo social que promuevan la equidad y la competitividad.

En términos generales la formación de investigadores ha sido asumida básicamente a través de los programas de formación avanzada, sin que se hayan logrado los resultados esperados. Las reflexiones, explicaciones o comprensiones de esta situación desde perspectivas culturales han sido muy escasas, lo cual confirma la importancia y pertinencia del presente trabajo.

En la siguiente sección vamos a profundizar, en mayor detalle, el caso colombiano.

---

<sup>15</sup> *Memorias II encuentro Nacional de investigadores*. Bogotá, Icfes, 1994.

## PRESENTACION DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Con el propósito de enmarcar la problemática planteada, anteriormente se mencionaron los diversos factores comunes a América Latina y que también han sido parte del análisis de la educación superior colombiana. A continuación se intentará retomar los aspectos más importantes de esta temática en la relación formación-investigación-profesor universitario, desde una contextualización histórica, política y social.

En Colombia, en el presente siglo se identifican 4 eventos que han marcado la evolución del sistema de educación superior colombiano: El crecimiento de las clases medias, el proceso de urbanización, el ingreso de la mujer a la educación superior y la demanda del mercado laboral en el marco de una industrialización incipiente. Todos estos procesos han contribuido al estado actual, el cual, de manera más precisa, está determinado por la reforma educativa de la Ley 30 de 1992. (CNA, 1996).

Basado en estas condiciones el Consejo Nacional de Acreditación -- CNA-- propone concebir la educación superior como *"un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento, si se aspira a prestar a la comunidad un servicio de calidad (...)* donde por un lado las comunidades académicas del país pueden y deben construir conocimiento; por el otro, es importante que los programas académicos incorporen críticamente los desarrollos mundiales en profesiones, disciplinas, ocupaciones y oficios..." (CNA: 1996: 5-12). Más adelante continúa afirmando que: *"Dentro de*

*este contexto, la investigación aparece como una exigencia fundamental si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos, y construir nuevos nexos con la práctica para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local.” (Ibíd.).*

Este último planteamiento convoca nuevamente la introducción de nuestra triada, la formación, la investigación y el profesor universitario, sin que se agote en ellos. Más adelante exploraremos cada uno de estos universos de manera más específica, pero por ahora es necesario introducir antes el espacio en el que estos tres elementos se relacionan, es decir, el sistema de educación superior colombiano, sus características, hitos, problemas y apuestas.

#### ***La clasificación del SES colombiano***

Los sistemas educativos universitarios se han clasificado en 6 grupos<sup>16</sup>, correspondiendo Colombia al tipo B que se refiere a Sistemas Nacionales de tamaño mediano-grande y avanzada masificación. A este tipo pertenecen los sistemas con matriculas de 500 mil o más estudiantes, base institucional semi-compleja y grados relativamente avanzados de masificación. Colombia se constituye en un caso particular, reportan Brunner y Cols. (1995), debido al predominio de la educación privada y a la baja tasa de

---

<sup>16</sup> Esta clasificación fue realizada por el grupo de trabajo de políticas comparadas dirigido por J.J. Brunner y determina 6 grupos así: Grupo A: Sistemas Nacionales de Gran tamaño y complejidad. (Brasil, México y Argentina); Grupo B: Sistemas Nacionales de tamaño mediano-grande y avanzada masificación (Perú, Venezuela y Colombia); Grupo C: Sistemas Nacionales de tamaño mediano y masificación moderada (Chile, Cuba y Ecuador); Grupo D: Sistemas Nacionales de tamaño pequeño-mediano y masificación moderada; Grupo E: Sistemas nacionales pequeños en países con alta incidencia de la matrícula estudiantil en la población (Uruguay, Costa Rica y Panamá); Grupo F: Sistemas de tamaño menor con tasas bajas de escolarización terciaria. (Paraguay, Nicaragua y Honduras). Tomado de: Varios Autores, *Educación superior en América Latina: una agenda para el año 2000*, 1995, pp. 16-18.



escolarización. Se informa que Colombia tiene 7 instituciones de educación superior por cada millón de personas<sup>17</sup>.

*Una rápida mirada al caso específico de las ciencias sociales.*

Es necesario anotar que con relación a la investigación en ciencias sociales, la mayor dificultad reportada es la subvaloración de la acción investigativa en estas áreas. Hay una marcada tendencia a privilegiar las investigaciones que tienden a obtener resultados de aplicación inmediata, generalmente orientada a la solución de problemas puntuales de carácter coyuntural, vinculados a intereses económicos. Este panorama no es particular de América Latina, se podría afirmar que las ciencias sociales, en todo el mundo, están viviendo esta situación.

Dentro de las múltiples causas del estado actual de las ciencias sociales se manifiesta una fuerte tendencia a la profesionalización, seguida de otros obstáculos que apuntan a resaltar la dependencia ideológica, la falta de reflexión y aplicación de la moral y la ética, la dificultad para el intercambio y la colaboración inter e intradisciplinaria<sup>18</sup>.

Existen diversos tipos de obstáculos para el fortalecimiento de las ciencias sociales: conceptuales, epistemológicos, sociales, políticos, económicos, técnicos y tecnológicos, de los cuales sólo ampliaremos algunos. Como un primer gran obstáculo conceptual se señala la confusión sobre lo que significa investigar, lo cual afecta a todas las ciencias. Se resumen así las posiciones expresadas:

---

<sup>17</sup> Lucio, R. Op. Cit. Pag. 26.

<sup>18</sup> Tomado de "Los retos de la diversidad" Colciencias, op. Cit. Pag 97.

- \* Una posición radical dice: "Cuando se habla de investigación debemos referirnos al concepto en su acepción reconocida universalmente, medida en patrones internacionales y no con un factor de conversión para nuestro medio o manteniendo nuestra tradicional actitud de encerrarnos para no tener que compararnos"<sup>19</sup>.
- \* Opuesta a ésta posición está la *laxitud* que considera cualquier ejercicio de la lógica intelectual como investigación; sus críticos aducen que esta perspectiva olvida que la esencia de la investigación está en crear rupturas y nuevos conocimientos, o preparar caminos cuando se trata de niveles exploratorios de investigación.
- \* Una tercera posición plantea que se debe clarificar su función formadora y social, su relevancia pública y su aporte a la cultura y la racionalidad de sus múltiples sentidos.

El segundo obstáculo señala la ausencia de rigurosas definiciones epistémicas en el cúmulo teórico y conceptual que manejan los investigadores.

Se señala que la enseñanza de las ciencias sociales ha carecido de la apropiación de un conocimiento profundo de la tradición teórica universal, debido a la adscripción acrítica a los paradigmas de moda o al eclecticismo que ha llegado a imperar; también por la falta de interdisciplinariedad que le de nuevos contenidos epistémicos a conceptos compartidos por la ciencias sociales y humanas, como los de sujeto, práctica colectiva, individualidad,

---

<sup>19</sup> Cita tomada de Alonso Takahashi. "Estado de Desarrollo e Inserción Social de las Matemáticas", en: Colciencias, *Misión de Ciencia y Tecnología*, Santafé de Bogotá, Colciencias, 1990.

intersubjetividad e identidad, o a otros como verdad y ciencia, método y técnica, entre otros<sup>20</sup>.

Un tercer obstáculo reportado es la debilidad con que en Colombia se han enfrentado los distintos saberes de las ciencias sociales al análisis sistemático de los clásicos. Al respecto se dan varias razones:

- \* afán de resignificar aspectos universales del aporte de los clásicos.
- \* una tendencia a contemporizar, con presiones analíticas coyunturales que impiden realizar un trabajo teórico desde una perspectiva histórica y sistemática de los clásicos.
- \* acercamientos motivados sólo por el culto contemplativo a ciertos discursos, sin una profunda comprensión del asunto.

De otra parte se anota que otro problema generalizado es el acceso a fuentes confiables, los archivos están dispersos y desorganizados haciendo, difícil la recolección de información; a esto se agrega la falta de discusión sobre la misma utilización de esas fuentes.

Las deficientes prácticas de socialización y divulgación de las investigaciones se ve agravada por el hecho de que los trabajos de nuestros investigadores, con muy pocas excepciones, no son tenidos en cuenta a nivel internacional obstaculizando el debate sobre la calidad y el alcance de nuestra producción investigativa nacional. Como pudo observarse, si bien existe una reflexión profunda sobre la situación actual de la formación de investigadores y la

---

<sup>20</sup> "Situación de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Obstáculos para la Investigación: los Investigadores tienen la palabra", en: *Los retos de la diversidad*, Op. Cit..

producción de saberes, en el marco de las ciencias sociales, las propuestas en este sentido son escasas.

En cuanto a la falta de formación de investigadores, se reclama la poca valoración que se tiene de la investigación, especialmente por parte del gobierno, y la desorganización de las propias comunidades disciplinares en la presentación de propuestas de buena calidad.

Dentro de las pocas propuestas que se hacen a este panorama, vale la pena resaltar la del Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanas de Colciencias el cual busca crear políticas que ayuden a superar los obstáculos anteriormente mencionados, a través de acciones para:

- dinamizar los canales de comunicación,
- actualizar y tecnificar las fuentes y los medios de información,
- fortalecer las comunidades académicas,
- cualificar el nivel de los posgrados y promover la creación de doctorados y,
- estimular o crear publicaciones y fondos editoriales universitarios que le den salida a los productos de investigación de excelencia.

### ***Marco jurídico de la educación superior colombiana***

#### *Antes de la reforma de 1993*

Colombia fue uno de los países que planteó reformas educativas más tardíamente, pero no por ello, afirman los especialistas, su reforma supera las falencias de las propuestas en otros países del continente. Veamos entonces, los momentos más importantes

experimentados en materia jurídica en el campo de la educación superior.

Lucio y Serrano, del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional, en su estudio *La educación Superior en Colombia. Políticas estatales* (1991), analizan tres conjuntos de medidas impulsadas por el estado en la década de los 80: aquellas destinadas a masificar el sistema, aquellas dirigidas a organizarlo y aquellas dirigidas a tecnificarlo. Los autores insisten en que el SES colombiano es altamente heterogéneo y disperso lo cual determinó las características de la reforma educativa de los noventa.

En materia reglamentaria, después de superada la preocupación por la expansión de la matrícula y la democratización de la educación superior, la atención se centró entonces en el mejoramiento de la calidad de la educación, la cual se encontraba bastante cuestionada. Las políticas de ciencia y tecnología aparecieron tardíamente en nuestro país, como se explicó antes, intentando fomentar la investigación y los posgrados, mejorar la baja especialización de las agencias de fomento y la incipiente participación de los sectores académicos en la toma de decisiones (Klein, 1993).

Es por esto que el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología canalizó los recursos para investigación y fortalecimiento de los posgrados como estrategia de formación del recurso humano cualificado que optimizaría la calidad de la educación universitaria. Con este propósito se replanteó el papel de Colciencias como agencia encargada de la coordinación de la Política Nacional de Ciencia y Tecnología, y se originó el trabajo de la Misión de Ciencia y Tecnología cuyas recomendaciones

fundamentaron la Ley de Ciencia y Tecnología reglamentada entre 1990-1991.

La Misión Nacional de Ciencia y Tecnología también buscó establecer un estado general de la educación colombiana y su relación con el contexto general. Entre 1989-1990 el ICFES, (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) adelantó importantes esfuerzos para estudiar la realidad universitaria y transformarla. Cabe destacar la realización de tres seminarios nacionales sobre "Calidad, eficiencia y equidad" donde se discutieron temas tales como formulación de políticas, dirección de instituciones, planeación, financiamiento, formación de investigadores, administración de recursos, entre otros.

#### ***La gran reforma educativa de la Educación Superior Colombiana***

El marco legal de la educación colombiana de 1980 trajo dos grandes consecuencias, la amplia diferenciación de la base institucional del sistema de educación superior y la gran proliferación de instituciones educativas. En 1991 llegaron a estimarse un total de 243 instituciones de educación superior, 171 de las cuales pertenecían al sector privado. Para todos era claro que aunque el panorama parecía muy desalentador, también era propicio para el mejoramiento y el cambio, por la fragilidad de su desarrollo.

En este sentido, aparece la ley 30 de 1992 derivada de la nueva constitución colombiana, la cual define a la educación superior como un servicio público cultural inherente a la finalidad del estado; además trae consigo cambios sustanciales al SES, en concordancia con contextos latinoamericanos similares. Dentro de los cambios más importantes es necesario resaltar, según Galvis y Lucio (1993), los siguientes:

- Clasificación de las instituciones de educación superior en tres tipos: instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, instituciones universitarias y universidades.

- Definición puntual de universidad: Se define como universidad a aquellas reconocidas como tales y que acrediten actividades de investigación científica o tecnológica, formación académica en disciplinas o profesiones y la producción, desarrollo o transmisión del conocimiento y de la cultura universal.

- Otorgamiento de autonomía a las universidades, permitiéndoseles elegir sus directivas y crear programas sin previa autorización de entidad pública alguna.

- Creación de un organismo rector de la educación superior (CESU) compuesto por representantes del estado, diferentes gremios académicos y estamentos directivos de las instituciones. Este organismo adscrito al Ministerio de Educación tiene funciones de coordinación, planeación, recomendación, asesoría, y su secretaría ejecutiva es ejercida por el ICFES.

- Adopción de un sistema voluntario de acreditación, que busca garantizar los más altos niveles de calidad educativa. Además se incluye la autoevaluación como actividad permanente y parte del proceso de acreditación. Se crea el Consejo Nacional de Acreditación constituido por comunidades académicas y científicas, que dependerá del CESU.

- Creación de un Sistema Nacional de Información de la educación superior que deberá informar a la sociedad en general acerca de la calidad y características de las instituciones y de los programas académicos del sistema de educación superior colombiano.

- Se conforma el Sistema de Universidades Estatales (SUE) para racionalizar, integrar, optimizar recursos, crear programas conjuntos, realizar evaluaciones entre instituciones pertenecientes, entre otras actividades.

Aunque este panorama cambiante genera un clima universitario dinámico, surgen múltiples inquietudes que buscan ser resueltas en las distintas reglamentaciones de la ley. En consecuencia se generan discusiones y debates al interior de las instituciones académicas, movidas unas por la lógica del libre mercado y otras por la preocupación acerca del impacto en la calidad de la educación. La reforma educativa trae consigo desde simples movimientos hasta desplazamientos y rupturas; las más importantes son tal vez las experimentadas por los actores más reconocidos, pero no los únicos, en los que se personifica el SES.

En Colombia, como en otros países de América Latina, predomina la educación privada, determinando características particulares debido a que la amplia competencia baja los costos, en detrimento directo de la calidad de la educación (Brunner y cols. 1995). Últimamente se advierte que esto ha cambiado y se percibe un fuerte impulso de la educación privada en busca de un producto de alta calidad, destinado solo a los niveles de altos ingresos, lo cual pone en cuestionamiento el paradigma de democratización y acceso a la educación superior que años atrás se había proclamado insistentemente.

El anterior fenómeno se ve acompañado de la descentralización de los centros educativos. Las regiones ya cuentan con instituciones de educación superior que pueden ser seccionales de las grandes universidades o instituciones particulares.



Es necesario anotar, como afirman muchos expertos, que estos fenómenos han aparecido a lo largo de América Latina, de forma integral lo que obliga a relacionarlos íntimamente. Es decir que, el surgimiento del mercado educacional, la regionalización y la diversificación son síntomas de un mismo proceso de transformación de la educación superior.

Para el caso colombiano, Lucio (1991) anota que el robustecimiento de la educación superior fue debido en parte al debilitamiento de la educación pública, no sólo en liderazgo sino en prestigio, y a las crisis fiscales. No obstante la competencia, en Colombia aún existen los dos modelos de educación superior que prevalecieron a lo largo del siglo XIX y XX, el laico estatal y el privado confesional.

Actualmente, en respuesta a la desaforada proliferación de instituciones y programas de educación superior, el estado está concentrado en la reglamentación y puesta en marcha de los procesos de acreditación como mecanismos para el mejoramiento de la calidad de la educación y el fortalecimiento de la relación universidad-sociedad.

Estudiosos de este tema afirman que en los noventa la crisis de la educación superior se refleja especialmente en deterioro de la calidad, la rigidez curricular, la falta de adecuación a los desafíos del entorno y el escaso financiamiento. Para superar lo anterior se apuesta a la evaluación y a la autonomía como procesos centrales para el mejoramiento de la calidad de la educación.

***El profesorado de la educación superior en cifras.***

A diferencia del profesorado de los otros niveles del sistema educativo (el de preescolar, o el educación básica y secundaria) el profesorado universitario es altamente heterogéneo y no se le puede tipificar fácilmente. A continuación se presentan algunos comentarios que permiten ilustrar una caracterización gruesa de uno de los protagonistas de la presente investigación.

En el Censo Nacional de Profesores Universitarios realizado en 1994<sup>21</sup> por el INOP y con financiamiento del ICFES, se construyeron datos importantes sobre distribución de docentes por ciudades, instituciones, tipo de instituciones, edad, año de vinculación de los docentes. Las unidades de análisis del censo la constituyeron los docentes de tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra de la comunidad universitaria nacional. Aunque se encontraron diversas dificultades tanto en el diseño como en el diligenciamiento, la codificación y tabulación del censo, éste se constituye en una fuente importante de información sobre el área.

El censo fue contestado por 17.797 profesores de universidades, 4004 de instituciones universitarias, 2029 de Instituciones técnicas y 56 sin clasificar, para un total de 23.886 profesores. Aunque no es la totalidad del cuerpo profesoral, se constituye en porcentaje importante. De ellos el 71.75% fueron hombres y el restante 28.25% fueron mujeres. Los campos ingenieriles están en su casi totalidad poblados de hombres, mientras que en los campos sociales se encuentran porcentajes similares de hombres y mujeres.

La menor cantidad de docentes se encuentra en los grupos extremos, los mayores de 50 años (12.2%) y los menores de 30 (14.82%). Los profesores entre 31 y 40 años constituyeron el 37.5% de la población estudiada, mientras que el 35.4% correspondía al grupo entre 41-50 años de edad. Según este censo, para el año 1994

---

<sup>21</sup> Op. cit, p. 29.

estarían en disposición de jubilarse aproximadamente 740 profesores, es decir que las universidades tendrán en un corto periodo más de 5% de vacantes que deberán ser llenadas por las generaciones de relevo.

Los datos sobre la distribución de docentes según tipo de instituciones nos muestran que el 71% del profesorado del país está en las universidades, en las más grandes especialmente; el 16% está en las llamadas "instituciones universitarias" y el restante 11% está en instituciones de formación técnica. El ítem "sin clasificar" corresponde a aquellas instituciones que no están clasificadas en el inventario del ICFES a junio de 1994.

Los hallazgos de esta encuesta confirman que a partir de la década de los 60's, con la modernización de las universidades se dio la irrupción del profesorado de tiempo completo. "La enseñanza docente se personalizó y dejó de ser una actividad, más colateral, que no requería mucho tiempo y que se desarrollaba por el individuo al lado de otras, estas sí propias de la disciplina en la cual el individuo se había formado"<sup>22</sup>

Hasta la promulgación del decreto 80 de 1980, este parecía ser el desarrollo natural de las universidades, sin embargo el decreto congeló la nómina profesoral e impidió un crecimiento importante, con lo cual la universidad pública perdió el monopolio de la formación profesional en Colombia; la universidad privada desde los 70's ha crecido desafortadamente, hasta llegar a casi 55%, dejando a la pública con un 45%. Con ello, más del 50% de la planta profesoral del país está ubicado en las universidades privadas.

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*

Se comenta en el censo en cuestión que un fenómeno interesante, es que los profesores de tiempo completo y de medio tiempo de las universidades públicas, se constituyen en los profesores hora cátedra de las universidades privadas<sup>23</sup>, encontrándose una mayor estabilidad en las universidades públicas. Es también notorio que el mayor porcentaje de vinculación de las públicas sea el menor de las privadas y viceversa en el caso de los profesores de hora cátedra.

Sobre la distribución general del profesorado según el campo disciplinar, las cifras son imprecisas y ambiguas, debido especialmente a las distintas clasificaciones utilizadas. Según el censo que venimos reportando y que es a su vez el más general y confiable en su estilo, del total de afiliaciones nombradas, en ciencias humanas aparecen solo el 7.345% del total de profesores.

De las cuatro instituciones que incluimos en nuestro estudio como muestra de observación para la construcción de la estrategia, solo 3 de ellas<sup>24</sup> participaron en la encuesta.

### ***La formación de los profesores universitarios***

Cuando se indaga sobre la formación de los profesores universitarios, esta contempla únicamente la realización de programas formales de pregrado, postgrado y otros. En la encuesta que venimos refiriendo, dentro de una categoría denominada "otros" aparece la capacitación. Con gran preocupación se halló que el 79% de los profesores universitarios no ha participado de ningún tipo de capacitación; los que contestaron, reportaron que la actividad de capacitación más preferida es la de tipo congreso, seguida por los encuentros, después las pasantías, seguidas de años sabáticos

---

<sup>23</sup> Op. cit, p. 30.

<sup>24</sup> Nacional, Andes, Corp. Universitaria Iberoamericana

y finalmente aparecen los cursos avanzados. Estos datos no son muy confiables porque el ítem que los arrojó tenía respuestas de selección múltiple de manera que un mismo profesor podía anotar más de una forma de capacitación. Lo que sí es rescatable son las tendencias encontradas en cuanto a preferencias por modalidades de capacitación. En este censo se diferenció claramente la capacitación de la actualización, aunque por los resultados, se generan ciertas dudas acerca de cómo los profesores interpretan estas dos nociones.

Respecto a la actualización se discriminó el contenido de esta y se encontraron algunos datos interesantes. En orden de preferencias las necesidades de formación de los profesores son en: pedagogía, metodología de la investigación, áreas profesionales de trabajo, sistemas de información, entre otros.

El listado de áreas anotadas por los profesores denota gran dispersión y un marcado predominio de la preocupación por la pedagogía y la investigación universitaria. Sería interesante conocer en este sentido si los profesores seleccionaron esta inquietud o si el curso fue propuesto u obligado por la institución. Estos aspectos no fueron incluidos en la encuesta.

A diferencia de lo manifestado en capacitación, solo un pequeño grupo de profesores reportó no haber asistido a ninguna actividad de actualización. Aunque es muy sugestivo el listado de temáticas que convocan a los profesores, lo más importante de este ítem radica en la posibilidad de consolidar una agenda de preocupaciones, tendencias o preferencias en la formación del profesor universitario colombiano.

En cuanto a estímulos o incentivos se reportó que solo el 14.5% ha recibido algún tipo de estímulo o reconocimiento social a su

trabajo. Se identificaron un total de 897 premios y menciones diferentes, los cuales son altamente apreciados por la comunidad profesoral.

De otra parte se anota que un 59% de los profesores leen publicaciones científicas internacionales, mientras que un poco más del 40% opta por las nacionales. Este ítem está altamente relacionado con el dominio de los idiomas extranjeros, ya que solo un 30% habla, lee y escribe otra lengua distinta a la materna, siendo el inglés el idioma mas reportado. Sólo un 10% del profesorado reportó no leer revistas especializadas.

Según los datos suministrados podemos observar que las metas del Programa de Ciencia y Tecnología tal vez tienen pretensiones difíciles de lograr, si reconocemos el estado actual general de los profesores universitarios, en materia de formación. Lo que sí queda claro es que se han utilizado múltiples estrategias para la formación del recurso humano, derivadas de los planes y programas de turno. Por ejemplo, se crearon programas de formación de investigadores tanto presenciales como a distancia (por ejemplo la serie "Aprender a investigar"), cursos interinstitucionales para docentes universitarios, programas de pasantías apoyados conjuntamente por el ICFES y el ICETEX, todo esto dentro de un panorama de aislados y diversos esfuerzos, recursos y actividades.

Como se mencionó más atrás, la formación del recurso humano se ha abordado básicamente con políticas expresadas en tres acciones concretas: el aumento de la matrícula de posgrados, la creación de nuevos programas de maestría y el apoyo a los doctorados.

Una de las estrategias más reconocida y solicitada es la de realización de estudios de doctorado dentro y fuera del país. Este número se incrementó de 1992-1993 al pasar de 81 a 137 becarios.

Según datos de Colciencias el 77% de las becas fueron adjudicadas a universidades privadas y el 23% a universidades públicas. Actualmente Colciencias financia estudios en el exterior a 239, en su mayoría en programas de doctorado -56 dentro del país-, 7 postdoctorados y 105 pasantías a investigadores destacados (último reporte publicado por Colciencias a diciembre de 1996).

Hay que indicar la necesidad que afronta el sistema universitario nacional como consecuencia del desarrollo del proceso de acreditación que se deriva de la aplicación de la ley 30 de 1992, y que obliga a las universidades a acreditarse bajo los parámetros de calidad y competitividad impuestos por las condiciones de la oferta del mercado nacional y los niveles más altos de exigencia, necesarios para el proceso de internacionalización en que se ha articulado el país.

En 1994, se creó el programa de estímulos especiales a investigadores con el decreto 1742 y el de los incentivos salariales a la producción científica de los docentes Universitarios, decreto 1444 de 1992. Estos programas han tenido defensores y atacantes pero todos concuerdan en que sus metas son bastante ambiciosas, pues para los próximos cuatro años se espera formar 2000 investigadores.

*¿Es esto factible a la luz de las actuales políticas?*

Una de las críticas más fuertes a estos programas, tiene que ver con el manejo que se ha dado en cuanto a destinatarios; parecerían dirigidos exclusivamente a apoyar a grupos parciales pues trabajan sobre el supuesto de un prototipo de investigador y desconocen los aspectos sociales y culturales que giran alrededor de la formación de los investigadores.

Cada profesor universitario tiene imaginarios particulares acerca de lo que es un investigador. Distintas definiciones responden a la pregunta por el investigador; cada una de ellas enfatiza en algo distinto. Para unos es un generador e innovador de conocimientos; para otros, es un interlocutor de pares internacionales, que publica y realiza aportes a la ciencia misma, y, para otros más, es sencillamente un sujeto inquieto, que se cuestiona permanentemente y que tiene un proyecto vital en el que se ocupa. Acorde con estas concepciones sociales cada quien se forma, valora o forma a otros en investigación.

Existe sin embargo, una noción internacional, derivada de las comunidades académicas que jalonan el desarrollo científico y tecnológico, que apunta a un perfil de investigador universal, transnacional, ciudadano del mundo, que genera nuevo conocimiento, que publica, soluciona problemas del contexto, que lidera grupos académicos y goza de prestigio y reconocimiento local e internacional. En este perfil se basa el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología<sup>25</sup>, y son estos los imaginarios que se desean alcanzar. Sin embargo, se hace necesario en el intento por lograr estos estándares internacionales conjugarlos con estrategias locales, en una lógica de pensar globalmente y actuar localmente, dicho en otros términos, a manera de "glocalización" (Aparicci, 1998). Aplicar una única lógica a un asunto de naturaleza cultural es desconocer múltiples modos de existencia de investigadores.

Es difícil transformar al gran grupo promedio de profesores universitarios en investigadores, con solo una o dos apuestas. Según el censo realizado por el ICFES en 1994, solo el 6% de los profesores universitarios estarían eventualmente en capacidad de realizar investigaciones de punta. El gran resto requeriría de programas especiales de formación en investigación.

---

<sup>25</sup>Ibid, pp. 265-267.



La aplicación de esta única lógica atendería en principio, solamente las expectativas de formación de tres grupos minoritarios, los connotados expertos, los jóvenes investigadores y los cerebros fugados. (Veánse las políticas de fomento a investigadores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología).

*Pero, ¿qué pasa con el gran grupo de profesores-investigadores? ¿Cómo se van a formar? ¿quién los va apoyar? ¿Mediante qué estrategias van a pasar del status que traían como profesores al nuevo status exigido por la Ley 30 de 1992, de profesores-investigadores?* Es difícil modificar las preocupantes cifras arrojadas por el Censo Profesorado de 1994 si se continúan desconociendo las características culturales de esta población que determinan concepciones diversas sobre la investigación y los modos de formación.

Afortunadamente, la formación investigativa de los profesores universitarios es considerada un factor determinante dentro del naciente sistema de acreditación. Al respecto se afirma que en el proceso de selección mismo se debe buscar la idoneidad del profesor con el respectivo programa en materia de preparación intelectual y producción investigativa, lo cual habrá de ser tenido en cuenta en el momento de su evaluación. Se hace especial énfasis en el tiempo que el profesorado universitario dedica al trabajo de investigación, de acuerdo con el tipo de institución y de programa en el que se encuentra.

Dentro de la nueva ley el Consejo Nacional de Política Económica y Social elevó la inversión global en ciencia y tecnología al 1% del PIB en 1998, asumiendo que la competitividad aumentará como consecuencia de la apertura económica y de las deducciones tributarias por inversión en ciencia y tecnología. Este dinero

será administrado por Colciencias, el ICFES e ICETEX, quienes cuentan cada uno de ellos con programas especiales para el apoyo al desarrollo científico y tecnológico y para la formación en recurso humano. En el campo de ciencias sociales se espera aumentar las cifras de inversión, que en 1991-1994 ocuparon el segundo puesto después de ciencias básicas. (Por ejemplo, de 535 proyectos financiados en este período, 108 correspondieron a c. básicas y 77 a ciencias sociales).

Es notoria la apuesta a la formación de recurso humano cualificado para la investigación, como una acción estratégica para desarrollar la ciencia y la tecnología a través del fortalecimiento de la relación entre la universidad y el sector productivo.

El desarrollo de capital humano debe entenderse como una inversión de largo plazo, más si se tiene en cuenta que en el campo educativo las posibilidades de éxito en el nivel superior están profundamente correlacionadas con el desarrollo de los niveles básicos. A su vez los recursos humanos, apoyados por una infraestructura institucional científica y redes de información y con una vinculación activa con la sociedad conforman lo que se ha denominado el capital social de la investigación y de desarrollo científico y tecnológico<sup>26</sup>.

Más aún, acertadamente, el nuevo paradigma tecnológico ha transformado los requisitos que debe cumplir la educación superior, impactando así también al tipo de educación básica y secundaria que debe impartirse<sup>27</sup>. Esto lleva a replantear algunos

---

<sup>26</sup> *Los retos de la diversidad, Colciencias, Op.cit.*, p. 3.

<sup>27</sup> Con relación a los cambios que se deben dar en la educación algunos autores plantean los siguientes aspectos: a) la necesidad de separar educación y entrenamiento; b) la necesidad de enfatizar la educación general, con el fin de preparar a las personas para diferentes posibilidades y cambios de empleo, debido a los rápidos cambios de la producción y de situaciones de mercado; c) la importancia de los programas de

modos de comprensión de la formación de investigadores que la consideran competencia exclusiva de la universidad y más bien hace pensar en la necesidad de introducir este propósito en la formación de los individuos a lo largo de toda el proceso educativo e incluso de la vida misma.

De otra parte, es necesario reconfirmar que el estudio acerca de la formación de investigadores generalmente ha estado focalizado en aspectos administrativos, financieros o de mercado, pero el aspecto cultural siempre ha estado ausente. Schwartzman (1993) enfatiza constantemente esta situación reclamando su ignorada naturaleza cultural.

Pero el problema de la formación investigativa de los profesores universitarios no llega hasta aquí, requiere incluir otra relación más: su relación con la docencia.

### ***La relación docencia-investigación-formación***

El Icfes (1994) reporta que solo un 8% del profesorado universitario está dedicado a la investigación, seguido de un 12% dedicado a la administración, con un gran grupo de 78% dedicado a la docencia. El peso que la docencia ha ejercido, y seguirá ejerciendo, aún con la ley 30 de 1992, es definitivamente intenso. "La condición de docente significa esencialmente, un compromiso directo con la cátedra, con la transmisión de conocimientos de tipo científico, técnico, cultural o de otra clase"<sup>28</sup>. Estas cifras nos dicen muchas cosas y generan variadas preguntas: ¿Cómo

---

educación continuada, con el objeto de contribuir al reciclaje de los recursos humanos en un medio ambiente caracterizado por cambios rápidos, y d) la necesidad de incrementar la eficiencia del sistema educativo, a través de una relación más definida entre los sectores público y privado, en términos de sus respectivos roles y responsabilidades en el proceso educacional. Al respecto ver: Urrutia, Miguel y Trujillo, Juan Pablo, "Formación de Recursos Humanos para la Apertura: Una Comparación Internacional, en: *Coyuntura Social*, No. 4, Fedesarrollo - Instituto SER, Bogotá, mayo de 1991.

<sup>28</sup> Censo Icfes, 1994, p. 90.

balancear las demandas administrativas con las docentes? ¿Qué prioridad tiene la extensión universitaria cuando un ínfimo 1% de los profesores están dedicados a desarrollar esta función? ¿Siguen siendo los centros educativos universitarios centros de impartición de clases? Sin pretender agotar el asunto, lo que sí queda claro es que la educación superior colombiana está montada sobre el modelo de la cátedra, que le apuesta a esta prioridad y que aún esta lejos de ser lo que la actual reforma educativa pretende.

Respecto a la dedicación de quienes hacen investigación, es comprensible que el 52% de éstos pertenezcan al grupo de profesores de tiempo completo, el 15% al de tiempo parcial y 31% al de hora cátedra.

Jimeno (1995) identifica algunos aspectos que han afectado la relación docencia-investigación-formación: se concentran los esfuerzos en los cambios curriculares como responsables de toda la situación, se maneja la "carga académica" como el indicador de vinculación de un docente a una institución y se identifica la existencia de un importante sector del profesorado que teme la reducción de la docencia y que se siente amenazado por la exigencia investigativa. Ella afirma, *"de allí que sea insuficiente la promulgación de una política o de líneas de acción o reforma pedagógica y curricular como se ha visto a raíz de la reforma de la Universidad Nacional. Es preciso acompañarlas de programas de reentrenamiento profesoral, diseño pedagógico y apoyos didácticos, tales que muestren que las metas de calidad son factibles"* (pag. 127). Hay que reconocer, propone además esta autora, que cada vez más y con mayor precisión el papel del investigador y diferenciarlo del estrictamente docente, entendiendo la importancia de la relación entre uno y otro.

Esta autora, anota que existe un escepticismo frente a los procesos de evaluación docente, los cuales no gozan de la legitimidad esperada. En este sentido, Guzmán, A. (1995) anota que en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, la práctica investigativa no está lo suficientemente delimitada y tiende a confundirse con el ejercicio docente o con formas del conocimiento esencialmente espontáneas.

En la tríada que estamos desarrollando, la categoría más estudiada es la de producción investigativa y la menos las comunidades científicas o los grupos investigación. Parece ser que los grupos de investigación de punta, como lo confirman estudios realizados al respecto en Colombia, no son por ahora, el resultado de una acción intencional institucional, sino que se encuentran dispersos laboralmente en distintas instituciones. Esto podría explicarse tal vez en virtud de que los líderes de estas comunidades académicas fueron formados dentro de políticas investigativas de los 60's y 70's, mencionadas anteriormente, bajo parámetros de proyectos personales donde aún no se tenía claro la importancia de los equipos de investigación, ni el relevo generacional; solo hasta ahora las universidades comienzan a preocuparse porque la investigación se encarne en las instituciones y no sólo en las personas.

La relación docencia investigación ha sido comprendida de distintas maneras, sin embargo, la Ley 30 reclama un papel protagónico para la investigación el cual es asimilado en los estatutos profesoriales de las universidades, donde todos los profesores "deben" investigar, so pena de ser mal evaluados, mal renumerados y poco reconocidos. El balance de la relación docencia- investigación se torna cada vez más problemático.

Los debates a su alrededor difícilmente logran integrar todas las variables implicadas en su discusión y se limitan a realizar planteamientos que privilegian una u otra perspectiva, o los aspectos administrativos o los conceptuales o los disciplinares etc. Curiosamente, aunque no hay políticas precisas sobre la relación docencia - investigación, "nadie puede negar que casi la totalidad de los investigadores en este campo son docentes-investigadores"<sup>29</sup>.

En conclusión, independientemente de las razones por las que se desee estimular la investigación, ya sea por ser esencia de la universidad, por la relación que se puede establecer con la industria o por la participación en los problemas prioritarios del país, para todos es un hecho que el profesor universitario debe investigar. Lo que no es claro en esta demanda es el cuándo, el cómo, el con qué, entre otros interrogantes. Además aparecen, a veces, discursos polarizados que subvaloran la docencia, en la medida en que pierde importancia, en términos conceptuales -más no prácticos-, dentro de la institución universitaria.

Por todo esto no es gratuito que el asunto de la formación del profesorado parezca siempre difuso. Es necesario enfatizar, para fines de este estudio, el concepto de formación y dentro de él, lo que se ha denominado formación inicial y formación permanente. Estos tópicos se desarrollan en distintas partes del estudio, ya que son, como se comentaba anteriormente, los ejes centrales de la investigación.

#### ***Formación: un terreno difuso***

---

<sup>29</sup> "Situación de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Obstáculos para la Investigación: los Investigadores Tienen la Palabra, en: *Los retos de la diversidad*, Op. Cit., pag.2.

Formación, es un término atribuido a múltiples conceptos. En algunas ocasiones se asimila a educación, en otras a instrucción y hasta a entrenamiento. Así mismo se le acompaña de adjetivos tales como formación continua, educación permanente, formación permanente, formación en ejercicio y perfeccionamiento. En general todos los conceptos apuntan a una educación gradual del individuo en cuestión. Según la UNESCO la formación se refiere a *una adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas íntimamente asociadas al campo profesional. Es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la de su colectividad.*

En el caso de los maestros de la educación básica -primaria y secundaria- el tema ha sido de mucha discusión, tal vez más que para los investigadores y docentes universitarios no relacionados directamente con las disciplinas pedagógicas, por lo cual vamos a hacer algunas alusiones desde allí que nos pueden ayudar a avanzar en la discusión que nos ocupa.

A partir de la década de los setenta por influencia de las llamadas tecnologías educativas, los programas de formación permanente de docentes se conciben como una actividad de instrumentación con énfasis en procedimientos -planificación e instrucción especialmente- para el ejercicio educativo (Amaya, 1996). Desde esta noción la formación se convierte en un asunto de transmisión y/o actualización de contenidos mediante cursos de capacitación centrados en una noción individualizada del sujeto pues dependen de la motivación del docente para tomarlos (Ibid.)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Es necesario señalar que esta noción ha sido duramente criticada por intelectuales, académicos y maestros y sus evaluaciones han llevado a la búsqueda de nuevas formas de comprender la formación docente, más cercanas a la construcción de sentidos (Amaya, 1996); las iniciativas de grupos de docentes e investigadores y los cambios legislativos recientes (Ley General de Educación) buscan trascender la noción capacitante de la

En la bibliografía sobre ciencia y tecnología, en particular la relacionada con recursos humanos, los programas de posgrado ocupan un lugar prioritario como momento y espacio privilegiado para el desarrollo de investigadores; sin embargo, al mirar la forma en que dichos programas han sido implementados, sobre todo en el país, el punto común en el diagnóstico es su tendencia profesionalizante y extensiva del pregrado, la cual va en detrimento de la actividad investigativa; incluso pareciera que la formación de posgrado no es garantía directa de éxito investigativo<sup>31</sup>. En esto los posgrados se asimilarían en su aplicación a los cursos de capacitación dados a los maestros de la educación básica, creando una situación en la cual, por efecto, la preparación de nuevos investigadores estaría convirtiéndose en un complemento de los conocimientos de la profesión.

### ***Formación vrs. capacitación***

Es común encontrar la asociación entre formar y capacitar. De igual manera se encuentra esta vaguedad en el Censo de Profesores del Icfes (1994) el cual ha sido retomado reiterativamente. Esta idea se prolonga hasta la actualidad si observamos algunas legislaciones recientes sobre el desarrollo de programas de formación de docentes, como el Decreto 0709 de 1996. En este se dice que la formación de educadores "debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación." (Cap. I, Art. 2); al definir los tipos de formación se muestra también la lógica con que se opera:

---

formación con un énfasis en la investigación, la formación de equipos y la interdisciplinariedad, para lo cual se están promoviendo contactos con las universidades y grupos de investigadores.

<sup>31</sup> Gutiérrez (1993) hace un balance de proyectos presentados a Colciencias y muestra que los doctores no son necesariamente los más exitosos al momento de presentar proyectos a la entidad.



la formación inicial está dirigida a la profesionalización, la formación de posgrado al perfeccionamiento y la formación permanente a la actualización y mejoramiento profesional (Cap. II, Art. 5, 6 y 7). De manera similar en la actual política de Colciencias, la formación de recursos humanos para la investigación comprende los programas conducentes a título y "la formación continuada en cursos de especialización, pasantías, seminarios de actualización y cursos de entrenamiento" (Colciencias, 1995)<sup>32</sup>.

Sin embargo, existen otras nociones que plantean el problema de la formación de modo diferente: en respuesta al modelo formación = capacitación, se propone entender la formación permanente del docente como un ejercicio de "construcción de sentidos" de su práctica pedagógica incorporando posiciones éticas, estéticas, tecnológicas y científicas.

De otra parte, la formación puede entenderse como la asignación de una "conciencia especializada", o sea, "ubicar a los sujetos en un saber y en unas prácticas o relaciones sociales" (Díaz, 1996, pag. 18) que hacen parte de todo un proyecto cultural en el cual se inscribe la profesión docente.

<sup>32</sup> De una manera básica podemos clasificar estas nociones de formación así:

<b>TIPO DE FORMACION ACTIVIDAD</b>	<b>FORMACION INICIAL</b>	<b>FORMACION CONTINUADA</b>
<b>PROGRAMAS CONDUCTENTES A TITULO</b>	Especialización Maestría Doctorado	Postdoctorado
<b>ACTIVIDADES NO CONDUCTENTES A TITULO</b>	Pasantías Cursos de capacitación Participación en congresos,encuentros, reuniones Participación en equipos de investigación	Pasantías Cursos de capacitación Participación en congresos,encuentros, reuniones Asesorías Participación y dirección de equipos de investigación

Si bien los planteamientos anteriores están hechos para la formación de maestros para la educación básica, nos parece que permiten avanzar en la discusión sobre formación de investigadores, más si estamos hablando de docentes investigadores, en la medida en que nos proponen "líderos" al escenario de lo que implica formar: desde el ejercicio de capacitar y actualizar mediante la transmisión de un conocimiento previamente elaborado por otros hasta la inserción de sujetos en campos del conocimiento, lo cual va más allá del asunto profesional y se mezcla con las condiciones del contexto sociocultural del proceso formativo.

Es válido aquí preguntar si existe algo específico a la formación de investigadores, lo cual nos remite a otra pregunta: ¿formar para qué?: Para un tipo de práctica profesional. Sin duda el componente investigativo es esencial en toda profesión y podríamos decir incluso que es parte esencial de la actividad humana, en tanto el sujeto social es definido por su papel en la creación de nuevo conocimiento.

Estamos pensando la formación de investigadores no en sentido de adjetivo a otras prácticas profesionales sino como sustantivo, en otros términos, actividad definida en sí misma. Esto tiene implicaciones importantes en la definición de roles profesionales, en particular en las universidades, ya que con frecuencia la investigación se considera una tarea más a desempeñar junto con la docencia o bien se la adiciona a sistemas de trabajo construidos desde otras lógicas -tal es el caso actual de considerar que todos los docentes universitarios deben ser investigadores o que todo ejercicio académico es investigación-. Es por esto que para nosotros el problema de la formación no se reduce a un asunto de capacitación sino que se relaciona más bien con las condiciones sociales en las cuales se da dicho ejercicio profesional, las

cuales implican sus contextos culturales, sociales y políticos, las condiciones organizacionales de las entidades en que se lleva a cabo, las formas de la "profesión" de investigador y al sujeto mismo del proceso. Formar investigadores es formar sujetos - individuales y/o grupales- inmersos en campos del saber desde los cuales inciden en las relaciones sociales y los procesos culturales de los contextos de sus desenvolvimientos profesionales.

### ***Formación-educación***

En este punto encontramos otra discusión muy pertinente pero gaseosa: la relación formación-educación. Sin llegar a profundizar en las implicaciones históricas, ideológicas y epistemológicas del caso, asumimos que la educación engloba a la formación. Adicionalmente, asumimos que la formación se da a lo largo de toda la vida de los individuos. Otro aspecto que viene a complejizar aún más la relación docencia-formación-investigación es la percepción social de la universidad y de la educación superior. Asistimos a un desencanto de la educación superior y las instituciones universitarias por parte de la sociedad civil, que se pone de manifiesto en distintas esferas de la vida social. Se reporta un deterioro generalizado de la enseñanza universitaria debido a la masificación, el descrédito de las prácticas pedagógicas tradicionales y la inflación de los certificados tradicionales ( Brunner y Cols., 1995).

En este mismo sentido, los estudiantes y sus familias expresan desencanto al comprobar como la educación superior ya no les proporciona las mismas garantías de empleo y prestigio. Día a día se incrementan reportes, en los medios de comunicación masiva, que denuncian las altas tasas de desempleo profesional o el desempeño

laboral de profesionales en la ejecución de tareas de menor nivel a aquel para el cual se prepararon.

Para completar el panorama, también encontramos que el rol de los académicos en la solución de problemas sociales y su inserción en la dirección intelectual de las sociedades es frágil, incipiente y de baja credibilidad.

Dentro de una perspectiva como la planteada aquí, el asunto amerita fortalecer la capacidad que tenga el estado y las organizaciones -en este caso la universidad- de responder a los denominados "*rasgos de la diversidad*", es decir, *pensar en la creación de diversas ofertas, diversos procesos para llevarlas a cabo, diversas formas de evaluarlas y diversos productos.*

Para bien o para mal, actualmente nuestros investigadores son resultado de un imaginario amplio, flexible, que permite afirmar, como lo demuestran Gómez y Jaramillo (1997) que la ciencia y la realización de la misma, son *una pura coincidencia* en América Latina. Esto está afirmando la debilidad e inexistencia de políticas de investigación que realmente impulsen al gran grupo de profesores universitarios que aún no son investigadores y que están formando a otros. Por eso se desea hacer especial énfasis en este estudio, en la urgente necesidad de asumir la formación de investigadores como un proceso visto, construido y resemantizado culturalmente, es decir, desde un reconocimiento de la "*epistemología local*", del hacer, sentir, pensar y decidir de nuestros investigadores.

En respuesta a esta preocupación surge la estrategia de descripción de los procesos de formación investigativa de los profesores universitarios Colombianos, que se presentará más

adelante y se constituye en el principal aporte del presente estudio.



FUNDACION  
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA

## LO QUE EL LECTOR DEBE SABER

-antes de conocer la estrategia-

### *La Universidad vista como organización*

El primer punto de entrada a nuestro trabajo es la reconceptualización de la institución de educación superior desde la teoría de las organizaciones.

Para contextualizar este concepto necesitamos definir lo que significa una organización. Una definición de diccionario plantea que la organización es un "conjunto organizado de personas de cierta actividad" o un "sistema"; consideramos que una organización es un sistema que funciona por regulaciones externas (la incidencia del contexto en ella) y por regulaciones internas (las que el sistema crea para mantenerse a sí mismo); la organización no es los individuos que la componen sino las **relaciones** que éstos establecen entre sí (Schvarstein, 1995). En esta medida, la cultura de la organización va más allá de las condiciones culturales de los sujetos que allí se encuentran y resulta de la interacción entre las múltiples partes que componen el sistema.

Una organización universitaria puede entenderse desde tres dimensiones no excluyentes entre sí y que en su cotidianidad están siempre presentes (Schvarstein, 1995):

- Es un **establecimiento** hecho para cumplir un fin específico (una institución de educación superior.).

- Es un **sistema** compuesto de unidades en interacción (departamentos, facultades, áreas, unidades, etc.).

- Es una **construcción social** resultante de un conjunto de preceptos, de imágenes hechas por quienes las perciben y les dan sentido.

Una organización existe en condiciones espacio temporales concretas y se determina recíprocamente en sus relaciones con los individuos y grupos que la componen y las instituciones que encarna. Esta última idea es importante: una organización es la expresión concreta de una o varias instituciones sociales. Se entiende por institución aquellos cuerpos normativos culturales abstractos que determinan la sociedad; ejemplos de ello son la educación, la religión, la sexualidad, el trabajo (Schvarstein, 1995).

De acuerdo con lo dicho, una universidad puede considerarse como una organización en la medida en que, (i) representa varias instituciones sociales -la educación, la creación de conocimiento, producción de ciencia- que se convierten en su finalidad -se dice que la universidad es para educar, para construir conocimiento, para ofrecer servicios a la sociedad- y para lo cual (ii) se estructura en una serie de unidades con finalidades específicas que contribuyen al objetivo común; la universidad, además, (iii) representa un ideal de "universalidad", es percibida como "la cuna del saber" y "motor del cambio social", imágenes todas resultantes de una precisa forma de comprenderla producto de condiciones sociales e históricas particulares.

En últimas, una organización universitaria es un gran "aparataje" simbólico (Schvarstein, 1995) con el que la sociedad se ordena a sí misma y desde allí establece cursos a las circunstancias que vive; dicho al revés, todo en la organización universitaria hace parte de una serie de representaciones y preceptos relativamente establecidos desde los cuales adquiere sentido: las formas de denominarse, la distribución en un salón de clase, el ambiente de una reunión, el lanzamiento de un libro, hablan de los significados de una entidad del tipo universidad. Ahora, la existencia de marcos de interpretación comunes no implica que sólo haya un modo de significar dentro de la entidad; el hecho es que ella requiere para lograr sus objetivos de unos rangos de interpretación dentro de los cuales los sujetos se muevan, pues de lo contrario, se dispersa y pierde su razón de ser.

Entre la organización y el sujeto, la organización y el grupo, e incluso entre la organización y la institución existen determinaciones recíprocas pero también distancias y diferencias. El logro de tales rangos comunes de interpretación implica una negociación de significados y la creación de modos de convivencia con la diferencia y la contradicción que marcan su dinámica cultural.

Dicho proceso de negociación nos lanza a examinar el tema del poder pues la definición de unos marcos significativos y no otros implica escogencias, selecciones, prioridades resultantes de las relaciones entre los sujetos.

Esto es particularmente importante al momento de pensar el papel que juega la estructura y el marco legal -el estatuto docente, por ejemplo- dentro de una organización universitaria pues allí se plasman relaciones de jerarquía, modelos de toma de decisiones,



manejo del consenso y del disenso y demás aspectos representativos de las relaciones de poder. Lo mismo se expresa en la tensión entre lo instituido -la norma, la regla, lo definido- y lo instituyente -el potencial de cambio, la creatividad, la innovación- en la medida en que da cuenta de la valoración que la organización hace de su permanencia y su movimiento.

### ***Universidad y cultura organizacional***

Los marcos de significación, que se mencionaron atrás, operan dentro de la organización y le dan su "naturaleza". En este sentido, actúan como una "epistemología local"<sup>33</sup> ya que definen modos de conocer, pensar, decidir, sentir y significar propios a su ámbito. Una universidad está caracterizada por la diversidad de sujetos, pensamientos, acciones, sistemas de trabajo, modos de resolver situaciones, etc. Sin embargo, tales diversidades se encuentran entre las prescripciones que la condición de organización trae para la universidad e interactúan con ella; por eso el tema del poder y la relación instituido-instituyente. Es por dicha condición que podemos hablar de cultura organizacional en las universidades.

Existen varias formas de definir la cultura organizacional de acuerdo con la idea que se tenga de las relaciones entre entidad y contexto. Algunas definiciones se orientan a ver el impacto del contexto cultural en la organización, mientras que otras se preguntan por las características particulares que éstas generan (Lessem, 1992). Consideramos que la organización crea su propia cultura en la medida en que busca que las mencionadas

---

<sup>33</sup> Tomamos la definición de Bateson y Bateson (1989) quienes consideran la cultura como una "epistemología local"; Bateson, (1980: 201) dice que la epistemología es "el estudio de la manera en que determinados organismos o agregados de organismos *conocen, piensan y deciden*".

epistemologías locales sean compartidas grupalmente y se prolonguen a lo largo de su existencia en unos modos de ser que la diferencian de otras organizaciones; con el tiempo, dichos modos de ser, que actúan como su "identidad", se transmiten a quienes ingresan a la organización mediante procesos de socialización -selección, incorporación, capacitación-.

La cultura organizacional permanece en la medida en que permite, durante un tiempo, resolver los problemas que su relación con el entorno y consigo misma le causan; llegará un momento en que se hace insuficiente ante los requerimientos propios y externos y se modifica, se desintegra o vive en permanente contradicción.

En este marco reflexivo tenemos que la formación de investigadores debe ser vista dentro de la cultura organizacional de las universidades en la medida en que es dentro de ella que se enmarcan los procesos que queremos observar. Formar investigadores en las universidades tiene que ver con las condiciones de su propia cultura organizacional; las razones de la formación, los procedimientos que se sigan para ello, los recursos que se inviertan, corresponden, más allá de una exigencia de coyuntura legislativa, a los condicionamientos básicos de la cultura organizacional de la universidad. Por ello, habrá tantos modos de formar investigadores cuantas organizaciones y culturas organizacionales existan.

Los investigadores se forman de acuerdo con modos de comprender el ejercicio docente e investigativo, que resultan de las exigencias del medio y de los procesos de crecimiento propios a las entidades universitarias; la razón de ser de la formación está, en últimas, en la que la universidad se establezca a sí misma -su misión- y es desde ella que se definen los procedimientos para "crear" nuevos investigadores. Sin embargo, lo dicho anteriormente debe

confrontarse con los recorridos que los investigadores hacen hasta llegar a vincularse a las universidades, las razones que dan a su quehacer y las relaciones que mantienen con la entidad; no siempre entre el sujeto investigador y la universidad existen caminos comunes y la formación se lleva a cabo en el juego de tensiones y negociaciones entre los objetivos de ambos. Y es en este juego que se produce la cultura organizacional universitaria.

Resumiendo hasta aquí, tenemos entonces un conjunto de premisas generales que dan soporte conceptual a la estrategia que hemos anunciado. Dichas premisas se expresan de la siguiente manera:

1. La institución de educación superior es una organización cultural y como tal permite una amplia diversidad.
2. Los procesos de formación no pueden abstraerse en periodos específicos cronológica, espacial o temporalmente marcados, sino que son resultantes de una infinita serie de variables que interactúan entre sí para producir unos efectos particulares e individuales en cada persona. No se quiere decir con esto, en ningún momento, que no sean susceptibles de observarse, promoverse o evaluarse.
3. Los profesores universitarios no se están formando solamente en investigación. La formación investigativa se constituye en una área de desarrollo importante en sí misma, por la valoración cultural que esta tiene, sin embargo al estudiarla aparecen múltiples factores relacionados con la misma. A su vez ella toca tangencialmente otras esferas de la cultura organizacional y de la cultura académica, por eso aparecen a lo largo de este trabajo un sinnúmero de temas y subtemas relacionados con el objeto principal de reflexión.

4. La formación es un resultado de múltiples procesos que se dan a lo largo de toda la vida. La formación no puede atribuirse a una determinada acción, o persona, o entorno; sino a las múltiples interacciones entre estos dentro de un contexto específico.
  
5. Para conocer el estado actual del profesor universitario colombiano, se requiere en la mayoría de los casos, de aproximaciones valorativas y propositivas integrales y culturales, que emerjan de un amplio reconocimiento acerca de las características y motivaciones, fortalezas y debilidades del profesor universitario. Y que más allá de esto, lo ubiquen en el tipo de organizaciones sociales que son hoy por hoy las instituciones de educación superior.

Bajo la inspiración de las premisas anteriores, y de todos los planteamientos esbozados a lo largo de este documento, se diseña finalmente la estrategia para la descripción de procesos de formación investigativa de profesores universitarios dentro de sus organizaciones culturales, que se presenta a continuación.

ESTRATEGIA PARA LA DESCRIPCION DE LOS PROCESOS DE FORMACION  
INVESTIGATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS<sup>34</sup>

*LA ESTRATEGIA*

El objetivo de la estrategia es describir los procesos de formación investigativa de los profesores universitarios en las instituciones de educación superior. Por estrategia se entiende un modo de actuar adecuado para obtener unos resultados determinados.

La estrategia propone un modo de acción que permita dar cuenta del objeto de estudio de una manera no evaluativa. La estrategia no es un modelo de la relación formación-investigación-profesor, aunque es posible que se use posteriormente como tal en la medida en que propone un patrón de comprensión de una realidad y sirve como guía en la comprensión del fenómeno estudiado.

Se trata de un conjunto de pautas de pesquisa similar a los usados por los etnógrafos al momento de describir determinada situación; lo que la estrategia busca es evidenciar aquellos aspectos que consideramos pertinentes para una lectura cultural de la formación. En esta medida más que dar cuenta de la totalidad de la universidad nos interesa resaltar temas que en las entrevistas realizadas a los investigadores aparecieron como más significativos en sus procesos de formación y que nos permiten bosquejar el territorio en el cual nos movemos.

---

<sup>34</sup> Aunque la estrategia está inspirada en las “realidades” de las Universidades de Santafé de Bogotá, ella es lo suficientemente flexible para contemplar otros contextos culturales colombianos y latinoamericanos.

Usando otra figura, la estrategia opera como el reactivo que se agrega a una sustancia para observar determinadas cualidades que le son propias; dependiendo del reactivo será el resultado del análisis. Una tercera forma de expresar la naturaleza de nuestra estrategia es la de una "mapa de pistas" en el cual se ofrecen pautas a tener en cuenta para llegar a determinado fin, en este caso, valorar los procesos de formación de investigadores.

Con respecto a la noción de descripción, esta es entendida como una mirada que permite emerger elementos y sugerir tipos de relaciones entre los elementos de la realidad estudiada. La descripción caracteriza, pone en evidencia, muestra, señala lo que está ahí en la mira de estudio.

La estrategia tiene tres principios básicos: (i) es atemporal, en el sentido que puede aplicarse en cualquier momento de los procesos académicos y de formación; (ii) es inespecífica, en la medida en que permite que emerjan tanto los temas previstos como los no previstos; (iii) es flexible, pues ofrece un panorama lo suficientemente amplio como para que se adapte a las particularidades de cada organización universitaria, sin que eso altere su naturaleza. Además, puede ser aplicada por cualquier instancia de la comunidad universitaria, es decir, por las directivas académicas, por el grupo de profesores o por un comité institucional.

Finalmente, como se mencionó al principio de este documento, podemos decir que la Estrategia funciona como un "Esquema conceptual, referencial y operativo" o ECRO, (Schvarstein, 1995). Un ECRO es un conjunto de planteamientos que crean un "punto de vista" sobre un fenómeno al definirlo, delimitarlo y establecer una forma de abordarlo. En nuestro caso, la forma de abordaje está

dada por tres niveles descriptivos que se expondrán a continuación y que conforman la estrategia.

Es importante mencionar que al momento de aplicar la estrategia, esta prevee el diseño de un plan de gestión, por lo cual se pueden superar los niveles descriptivos planteados inicialmente.



## NIVELES DE DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

NIVEL UNO: DESDE LA PERSPECTIVA SUJETO-GRUPO

NIVEL DOS: DESDE LA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

NIVEL TRES: DESDE EL CONTEXTO LOCAL EMERGENTE

La estrategia funciona aparentemente como una rejilla codificadora que recoge información de manera integral, para su posterior discusión e interpretación. La funcionalidad de la estrategia, como se mencionó anteriormente supera los procesos de descripción, posibilitando la identificación de áreas prioritarias para la gestión organizacional investigativa, dentro de la cultura académica de la institución de educación superior. La estrategia contiene tres niveles de descripción, cada uno de los cuales posee categorías. El primer nivel realiza una mirada sobre el sujeto y el sujeto-grupo; el segundo nivel mira a la organización y el tercer nivel mira el contexto emergente.

La estrategia opera en forma concéntrica, a manera de ruleta. Su funcionamiento consiste en enfrentar todas las categorías del nivel uno ( 7 categorías) con las del nivel dos (5 categorías con subdivisiones). Las subdivisiones que hay al interior de cada categoría, en especial las del nivel descriptivo dos, buscan abarcar un grado muy amplio de posibilidades dentro de la organización; en cada organización esos aspectos pueden ser muy



complejos o muy simples, de acuerdo con su propia naturaleza Así, por ejemplo, existen organizaciones que tienen muy desarrollados los aspectos relacionados con su estructura, sus sistemas de roles y sus sistemas de trabajo, pero que no generan mucha riqueza en sus aspectos expresivos (rituales, símbolos colectivos, etc.). En este sentido, no todos los temas que buscan abarcar las subcategorías se presentarán en todas las organizaciones y los proponemos más a manera de condiciones posibles a ser tenidas en cuenta que como requisitos imprescindibles. Lo que se espera es que al momento de poner en marcha la estrategia se tenga una comprensión lo más amplia y precisa de la organización, en los múltiples factores que la afectan.

Las combinaciones resultantes de la confrontación de las categorías del nivel uno con las del dos se ubican en las del nivel tres para tener un panorama más completo de la situación que en un momento determinado atraviesa la organización. Con la ubicación de dichos cruces con el contexto se encuentra ya en marcha el proceso de diseño de estrategias de gestión, como veremos más adelante.

ESTRATEGIA PARA LA DESCRIPCION DE LOS PROCESOS DE FORMACION  
INVESTIGATIVA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

-Listado de categorías-

**Nivel Uno: Desde la perspectiva sujeto-grupo**

CATEGORIA 1. Construcción local del imaginario de investigador.

CATEGORIA 2. Estilos cognitivos e inteligencia.

CATEGORIA 3. Pasión por un objeto.

CATEGORIA 4. El proyecto de investigación.

CATEGORIA 5. El campo de saber-disciplina-área

CATEGORIA 6. Los otros-los pares.

CATEGORIA 7. Procesos pedagógicos:

7.1. Relación sujeto-investigador-modelo maestro-tutor.

7.2. Relación grupo de investigación- pares.

**Nivel Dos: Desde la perspectiva organizacional.**

CATEGORIA 1. Los modelos subyacentes

1.1. La estructura

1.1.1. Principios estructurales

- 1.1.2.Respaldo institucional
- 1.1.3.Flexibilidad estructural
- 1.1.4.El estatuto docente

- 1.2.Los sistemas de roles
- 1.3.Sistemas de comunicación e información
- 1.4.Sistemas de trabajo
  - 1.4.1.El quehacer
    - Docencia
    - Investigación
  - 1.4.2. Los vínculos
- 1.5. Relaciones universidad-contexto
- 1.6. Los espacios
- 1.7. El tiempo
- 1.8. El manejo del dinero

#### CATEGORIA 2. Los recursos humanos

- 2.1. La formación inicial
- 2.2. La formación continuada
  - 2.2.1. La evaluación
  - 2.2.1. La capacitación
  - 2.2.1 La promoción

#### CATEGORIA 3. La interacción

- 3.1. La comunidad académica
- 3.2. Los grupos
- 3.3. Las reuniones

#### CATEGORIA 4. Lo expresivo

- 4.1. El clima organizacional
- 4.2. Los grupos de pares
- 4.3. Las relaciones docente-investigador-alumno
- 4.4. Las relaciones de género

#### 4.5. Los mitos, ritos y ceremonias

#### CATEGORIA 5. Los recursos

**Nivel Tres: Desde la perspectiva del contexto.**

CATEGORIA 1. Coyuntura sociopolítica

CATEGORIA 2. Coyuntura económica

CATEGORIA 3. Ofertas del escenario educativo

CATEGORIA 4. Demandas del escenario educativo

CATEGORIA 5. Políticas educativas y de Ciencia y Tecnología



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

ESTRATEGIA PARA LA DESCRIPCION DE LOS PROCESOS DE FORMACION  
INVESTIGATIVA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

-Descripción de cada una de las categorías-

**Nivel Uno: Desde la perspectiva sujeto-grupo**

El propósito de este nivel es introducir una perspectiva distinta del análisis tradicional de los procesos de formación de investigadores, desde los sujetos mismos y desde los grupos de investigación.

Analizar los procesos de formación no es una tarea sencilla, sin embargo es una necesidad urgente ante los resultados insuficientes arrojados por las políticas, planes y programas de formación de recurso humano calificado para la investigación, especialmente los diseñados en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Consideramos que estas limitaciones se deben en gran parte al desconocimiento de las condiciones reales de existencia de los profesores universitarios colombianos.

El estado del arte sobre la reflexión acerca de la formación de docentes investigadores es todavía bastante incipiente en el país, como lo pudimos observar en capítulos anteriores. Aunque existen esfuerzos aislados de parte del estado (Colciencias, Icfes, universidades públicas), del sector privado (universidades privadas, asociaciones y federaciones) y del sector productivo, aún no hay políticas *ni estrategias* que prometan superar exitosamente el estado actual de la formación de los profesores de las Universidades. Esta situación se agrava aún más cuando

recordamos que estos son, a su vez, los *formadores de los futuros investigadores del próximo milenio*.

Como ya se comentó atrás, el estudio de la formación de investigadores es altamente resbaloso y complejo. No obstante su complejidad, esta noción implica la consideración del sistema educativo como un todo, un continuum, donde se le otorga a la educación superior la tarea de conductor en la renovación de todo el sistema educativo. Vale la pena anotar que la UNESCO augura que la llave al siglo XXI es *la formación a lo largo de la vida*<sup>35</sup>.

No obstante los anteriores planteamientos, es posible estudiar este proceso de formación, intencional o no, *en un espacio y tiempos específicos*. En este sentido introducimos el presente análisis que hace exclusiva referencia a sujetos que "habitan" en instituciones de educación superior y que son considerados, llamados y contratados como *profesores-investigadores o investigadores*.

Partimos del hecho de que existen múltiples modos de ser y de existir de los investigadores que a continuación veremos, enfatizando el desarrollo personal dentro de los grupos. Para este efecto reconocemos la importante influencia de la teoría propuesta por Howard Gardner, en su interpretación de los procesos de desarrollo humano integral relacionados con la ciencia y el arte. Esta propuesta nos parece apropiada en tanto que los procesos involucrados en la acción investigativa que se le demandan al sujeto investigador están completamente atravesados por los procesos creativos.

---

<sup>35</sup>Citado por Tunnerman, Carlos. En: *Tendencias innovativas en la educación Superior*. Documento mimeografiado. Asociación Colombiana de Universidades. *Hacia Una nueva Educación Superior en América Latina: Una agenda para Colombia*. Bogotá 31 de julio y 1 de Agosto, 1997.

Este primer nivel de descripción de la estrategia se desglosa en siete (7) categorías que se presentan a continuación.

*Nivel uno.*

*Categoría 1. Construcción local del imaginario del investigador*

Es indiscutible que cada época va dando matices, forjando la forma de los investigadores y determinando lo que es apropiado y lo que no lo es. Dentro de este proceso cíclico de representación social se van modelando las nuevas maneras de ser investigador y de comportarse como tal.

*Ser investigador* se constituye en un estado de vida que puede ser condicionado por las circunstancias, por una opción de vida o el azar. Es necesario tener en cuenta quién es, como se forma y como se caracterizan algunos de nuestros investigadores<sup>36</sup>.

No olvidemos que llamarse investigador es una realidad reciente en Colombia en términos de profesionalización, contratación y reconocimiento social<sup>37</sup>. A partir de la década de los 80's se comenzó a institucionalizar la investigación en las universidades y a considerar investigadores a aquellos que realizaban diversas tareas, desde actualización de literatura, acopio de información, hasta proyectos financiados de investigación formalmente inscritos. El rango de acciones que se relacionan con la actividad investigativa es bastante amplio. Posteriormente, con la ley 30, se casa definitivamente a la universidad con la investigación, y a partir de allí son más los llamados investigadores, que los que realmente son o se asumen como tales.

<sup>36</sup> La siguiente reflexión se basa en la información recogida en las entrevistas realizadas a profesores-investigadores universitarios, dentro del proyecto en mención.

<sup>37</sup> A partir de los 80, las Universidades comienzan a realizar formalmente sus vinculaciones de profesores en calidad de investigadores; además existe ya un importante grupo de investigadores" formados a través de doctorados en Europa y USA que regresan a sus instituciones académicas a intentar hacer lo que aprendieron.

Parece ser que constituirse en investigador requiere de un recorrido que normalmente, *-no siempre-*, surge de la docencia. "Los docentes investigadores no se hacen per se, pues debe mediar una serie de condiciones previas: incentivos, vocación, preparación académica, liberación de la docencia directa"<sup>38</sup>.

Para ilustrar esto, encontramos en el censo de 1994, que el porcentaje de quienes han participado en alguna investigación es de aproximadamente el 67%, y quienes nunca han investigado el 32%. También se reportan en el mismo documento 27.589 investigaciones en proceso y/o concluidas. Caben aquí varias preguntas: Qué tipo de investigación?, es institucional? de qué tiempo dispone para realizarla? Qué reconocimiento social tiene? ha sido publicada local o internacionalmente? No olvidemos que a un diverso tipo de actividades académicas se le da el status, se le reconoce o se le nombra como investigación.

Al observar y analizar trayectorias y recorridos de numerosos investigadores en ciencias sociales, *-en general-* encontramos un fenómeno interesante que vale la pena destacar, el cual ha venido determinando la paulatina transformación de los imaginarios acerca de los investigadores. Asistimos a una etapa que se caracteriza por la creciente extinción de investigadores "empíricos", frente al incremento notable de investigadores "profesionales".

Los primeros se formaron viendo a otros, haciendo investigación y finalmente realizando un curso avanzado para validar conocimientos y competencias. Los investigadores profesionales, por el contrario, corresponden a un modelo en el cual desde el pregrado se vincularon a equipos de investigación y tan pronto se graduaron realizaron estudios de postgrado; posteriormente ingresaron de

---

<sup>38</sup>En: INOP, ICFES, Censo Icfes. pag 100.



manera directa a programas de doctorado, por lo común en el exterior, y regresaron ya convertidos en un investigadores apetecidos por las instituciones académicas y los centros de investigación.

Además se nota una clara diferencia en la relación que establecieron unos y otros con la investigación durante sus estudios de pregrado; para el primer grupo la investigación era algo ajeno, distante, mientras que para el segundo, ésta se convertiría en un eje medular de los currículos, con ofertas tales como asistencias de investigación, auxiliares etc. Como afirma Guzmán (1993) *"En la mayoría de disciplinas y campos del conocimiento se está pasando de una modalidad predominantemente artesanal - individual a una de trabajo colectivo; pero donde el liderazgo individual juega un papel importante. Surgen así una cantidad de grupos de trabajo que asemejan un taller con maestros y aprendices"* (pag. 117).

Nivel uno.

Categoría 2. Estilos cognitivos e inteligencias

El sujeto investigador es un sujeto que tiene una historia de vida, una tradición, unos antecedentes formativos, unos modelos, unos intereses, y muchas otras cosas más. Adicionalmente a lo anterior Gardner(1991) propone que *todos nosotros poseemos capacidades diferentes e independientes para resolver problemas y crear productos.* (Gardner, 1983, 1995). Con su equipo ha recogido evidencia acerca de las capacidades o inteligencias humanas, de muchos y variados recursos. Esta información contiene evidencia que sustenta al menos ocho campos discretos de logros humanos: la inteligencia lingüística, la lógico matemática, la musical, la

interpersonal, la intrapersonal, la cuerpo-cinética, la espacial y la naturalística<sup>39</sup>.

**La inteligencia Lingüística** envuelve no solamente la facilidad en la producción del lenguaje, sino también la sensibilidad a los matices, orden, y el ritmo de las palabras. Los poetas ejemplifican esta inteligencia en su forma madura. Quienes disfrutan el las rimas, o siempre tienen una historia divertida que contar. También quienes adquiere otros idiomas más rápidamente -incluyendo el lenguaje de signos-, todos exhiben inteligencia lingüística.

**Inteligencia Lógica matemática** implica la habilidad para razonar ya sea deductivamente o inductivamente, y para reconocer y manipular figuras abstractas y relacionadas. Científicos, matemáticos y filósofos, o quienes cuidadosamente analizan componentes de problemas antes de analizar sistemáticamente soluciones.

**La Inteligencia Musical**, incluye sensibilidad para dar notas musicales, timbre y ritmo de sonidos, al mismo tiempo que la respuesta a las implicaciones emocionales de estos elementos. Esta inteligencia es análoga a la lingüística.

**La Inteligencia Espacial**, es la habilidad para crear representaciones visuales-espaciales del mundo y para transferir aquellas representaciones ya sea mentalmente o concretamente. Capacidades espaciales bien desarrolladas son necesitadas para el trabajo de arquitectos, escultores e ingenieros, por ejemplo. Quienes manifiestan interés primero por las gráficas, cuadros y

---

<sup>39</sup> Esta teoría fue socializada hace casi 20 años y desde entonces está siendo aplicada al ámbito educativo con múltiples propósitos, especialmente aquellos relacionados con la valoración, evaluación y desarrollo del desempeño de individuos (niños, adolescente, adultos). Cualquier información al respecto en: Gardner, Howard: *Múltiples Inteligencias: De la teoría a la práctica*. Ed. Paidós, 1995.

fotografías en un texto; a quienes les gusta "tejer" sus ideas antes de escribirlas en un papel están también utilizando su inteligencia espacial.

**La Inteligencia Naturalística** es la habilidad para solucionar problemas y crear productos con la naturaleza. Un ejemplo de esto lo constituyen los ecologistas, geólogos, biólogos, químicos entre otros.

**La Inteligencia Cuerpo-cinética** involucra el uso del cuerpo para resolver problemas, para crear productos, y para transmitir ideas y emociones. Atletas, cirujanos, bailarines, coreógrafos, y personas que trabajan la artesanía, serían ejemplos de este tipo de inteligencia.

De otra parte, **la inteligencia Interpersonal** es la habilidad para entender a otras personas, para darse cuenta de sus metas, motivaciones, intenciones y para trabajar efectivamente con ellos. Profesores, familiares, políticos, sicólogos y vendedores se basan en la inteligencia interpersonal para llevar a cabo su trabajo. También la exhiben quienes prosperan en pequeños grupos de trabajo, cuando notan y reaccionan a los estados de ánimo de sus colegas, y cuando cuidadosamente convencen a otros de sus necesidades o propósitos.

La última, pero igual de importante a las anteriores es **la inteligencia Intrapersonal**. Se refiere al conocimiento de uno mismo. Esta forma de inteligencia acarrea el entendimiento de sus propias emociones, metas e intenciones. Sin embargo, es difícil evaluar quien tiene esta capacidad y en que grado, la evidencia puede basarse en el uso que se le dé a las otras inteligencias- qué tanto saquen provecho a sus puntos fuertes, qué tan al tanto estén de sus debilidades, y qué tan atentos están acerca de las decisiones y escogencias que hacen. Las dos inteligencias

personales son, la inter y la intra, son quizá, las más difíciles de observar y, al mismo tiempo son las más importantes para el éxito en cualquier ámbito de la sociedad.

Junto con la posición de estas ocho capacidades, la teoría de las inteligencias múltiples hace algunas afirmaciones importantes sobre la forma como estas inteligencias se desarrollan y manifiestan.

Al igual que cualquier otro individuo, el sujeto investigador posee todas las siete inteligencias, pero en diferentes grados de intensidad. El investigador hace un despliegue de todas ellas, en menor o mayor grado, y relaciona esto con su objeto de estudio y los métodos e instrumentos que aplica su disciplina.

Aunque se hacen homologaciones de las inteligencias más implicadas en ciertas disciplinas, campos o saberes, esto es más claro cuando se mira el tipo de análisis para la solución de problemas y la elaboración de productos, especialmente en función de la creación de conocimientos o innovación de los mismos. De otra parte, las investigaciones de objetos limítrofes, o las disciplinas limítrofes son ejemplo de estas analogías o puentes.

A manera de ejemplo, podríamos desplazar este análisis hacia la discusión acerca del diseño de las políticas, sistemas, planes y programas para la formación de recurso humano para la investigación.

Será entonces, que el éxito investigativo se basa en la coincidencia entre un perfil de investigador que entra a un campo en el que estas son requeridas y encuentra además un contexto que le demanda soluciones a problemas reales con ayuda de las mismas?  
*Hasta qué punto es posible considerar esta dimensión personal*

dentro de los planes y programas de formación? Todos los profesores universitarios pueden llegar a ser investigadores? Qué tipo de investigadores? Estas y muchísimas otras preguntas surgen alrededor de esta reflexión; lo importante es hacer énfasis en que cada profesor desarrolla una serie de conocimientos, destrezas, capacidades y habilidades que le permiten -o nó- desempeñarse como sujeto investigador. Un investigador debe movilizar una gran variedad de recursos; su competencia no puede reducirse a las disciplinas que confluyen en su línea de investigación, porque debe ser simultáneamente maestro, innovador, gestor, diplomático, político, publicista; esto no quiere decir que él lo haga todo, sino que debe conocer de esto<sup>40</sup>.

El proceso de formación de un sujeto dentro de los grupos se lleva a cabo gracias a la confluencia de varios factores que trataremos a continuación como categorías para el primer nivel de descripción de la estrategia.

Nivel uno.

Categoría 3. *Pasión por un objeto*

La tercera categoría se refiere a tener "*la pasión por algo*". Es interesante observar como ésta categoría se constituye en factor decisivo en la formación de investigadores. Planteamientos como estos deberán involucrarse en las políticas educativas, de manera que los niveles de formación inicial ofrezcan distintos entornos pasionales a las cuales puedan adherirse los futuros científicos, lo cual exige flexibilidad y apertura por parte de los currículos y de los programas académicos. Aunque la pasión se manifiesta

<sup>40</sup>En: Colciencias: *Convocatoria a la creatividad*. Cap. Grupos, redes, comunidades y el marco institucional. pag. 30.

dentro de las características individuales y personales de los individuos, diversos estudios constructivistas nos demuestran como la pasión es *aprehensible* y se *contagia* como resultado de una temprana exposición a experiencias relacionadas.

Ya existen en el país interesantes experiencias de este estilo, aunque desafortunadamente no todas ellas tienen seguimientos rigurosos que puedan dar evidencia de la importancia de estos enfoques de investigación educacional<sup>41</sup>.

*Nivel uno.*

*Categoría 4. El proyecto de investigación*

No es suficiente tener una pasión; es necesario que esta se encarne en un objeto de estudio, lo cual debe ser expresado a través de un proyecto de investigación. El proyecto transpasa las fronteras entre lo público y lo privado del sujeto, entre la esfera laboral y la cotidiana y se inserta en el seno de la vida social del individuo. Cada objeto, proyecto, saber, demanda cierto tipo de habilidades, competencias, destrezas y estilos de aprendizaje, como presentamos anteriormente en el vistazo acerca de la dimensión personal del sujeto.

La pasión debe materializarse en un sustantivo que pertenezca a alguno de los campos del saber, o que sea reconocido socialmente como objeto de estudio por grupos de académicos. La importancia del proyecto de investigación es notoria para la diferenciación entre estar investigando o nó. Es decir, marca diferencias entre quienes manifiestan interés por un tema, área, o enfoque y quienes están realizando actividades investigativas reconocidas, legitimadas e institucionalizadas.

---

<sup>41</sup>Enfoques como La enseñanza comprensiva (Teaching for understanding) o Currículos de proyectos, son algunos de estos ejemplos.

*Nivel uno.*

*Categoría 5. El campo de saber-disciplina-área.*

En esta categoría se rescata la importancia de conocer el estado del arte del objeto de investigación en cuestión, como un requisito para poder avanzar en ella. Es interesante ver cómo en virtud del dominio del estado del arte, se desprenden usos de códigos lingüísticos y discursivos socialmente y sociológicamente significativos.

Dominar el discurso de un campo y del objeto de interés se convierte en una competencia que se adquiere en el camino, durante el recorrido, durante las confrontaciones, los fracasos y los aciertos. Esta competencia es también un tiquete indispensable para formar parte de la comunidad científica del objeto y poder entrar en comunicación con los pares.

*Nivel uno.*

*Categoría 6. Los otros- los pares*

Igual de importante que los anteriores, la presencia de los otros, permite la constitución de las comunidades académicas o "de sentido", los cuales pueden no estar localizadas físicamente en el entorno local, regional, nacional o internacional.

EL CNA delimita los pares a "miembros de la comunidad académica correspondiente a la profesión, disciplina, la ocupación o el oficio de que se trate" y los define como "personas que se destacan por reunir las notas esenciales que caracterizan el deber ser de los miembros de una comunidad académica y, que por su formación, están en condiciones de evaluar el proyecto académico y el modo como este proyecto se concreta en la institución y

establecer las conexiones existentes entre lo universal, lo local o regional"<sup>42</sup>.

Ahora con ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, mi "otro" está lejos físicamente pero muy cerca cognitivamente. La introducción de internet, por ejemplo, demanda una nueva conceptualización de nociones como pares, publicaciones, socialización, cooperación, etc.

Los sistemas simbólicos, las prácticas, los rituales, las reflexiones etc. serían algunos de los insumos que arroja este universo de significaciones acerca de los otros.

En esta red de intercambio de significados entre los investigadores, alrededor del objeto, se construye una especie de escuela virtual, donde mediante rituales y prácticas se otorgan status y se valoran los productos. Amores y odios propios y ajenos son grandes protagonistas de este sistema simbólico donde opera fuertemente el esquema de *quién dice qué a quién de que manera y con qué propósito*<sup>43</sup> y muchas veces se dejan de lado los paradigmas, los estatutos teóricos y epistemológicos de las disciplinas.

Desde la mirada formativa aquí encontramos que se suceden eventos donde se heredan odios y amores dependiendo del grupo o el Alma Mater a la que se pertenezca. Posiblemente algunas propuestas investigativas importantes, de jóvenes investigadores, se han frustrado por el comportamiento de esta red simbólica de emociones.

---

<sup>42</sup> *La evaluación externa*. Documento preliminar sin publicar. CNA. 1998. Pag. 2.

<sup>43</sup> Este es un esquema de análisis comunicacional, que fue propuesto por Harold Laswell, uno de los teóricos de la Comunicación, en la Escuela Americana.



En esta dirección aparecen comentarios como el siguiente: "el dogmatismo de muchos planteamientos y diversos campos han reducido la riqueza de la discusión a la relación simplista de aliados - enemigos, según las estructuras de poder o los modos de producción del conocimiento. Estas posiciones ideologistas afectan el ejercicio ético investigativo, ya que para utilizar el resultado del Conocimiento acumulado se debe empezar por el reconocimiento del otro, en beneficio de la interdisciplinariedad; como consecuencia de esto se ha ido conformando un profundo individualismo que ha impedido que se dé una confrontación de auténticas escuelas de pensamiento, esto ha generado que no se haga una lectura seria de las investigaciones y que no se dé un debate público de las mismas, las críticas que se dan son en espacios reducidos y esto no permite que se cree escuela<sup>44</sup>."

Nivel uno.

Categoría 7. Procesos pedagógicos

Ahora, ya ubicados en la mirada sobre la formación investigativa dentro de los grupos, aparece la necesidad de enfatizar en dos tipos de relaciones altamente significativas, que los complejizan aún más:

#### 7.1. Relación sujeto- investigador, modelo maestro- tutor

El grupo ofrece un caldo de cultivo en el que se posibilita la relación entre el aprendiz (joven investigador) y el adulto investigador (investigador principal). El aprendiz aprende mediante la confrontación de su saber incipiente con el otro saber maduro. No solamente en materia de manejo de herramientas, que es lo que a veces- *desafortunadamente*- más importa, sino en virtud de

<sup>44</sup> Situación de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. En: Colciencias, *Los retos de la diversidad*. pag 3. El subrayado es nuestro.

los juicios de experto, lo cual se constituye tarea de aprendizaje altamente sofisticada.

Tan importante como vincular a los grupos investigadores expertos, lo es vincular investigadores novatos, en cuanto es en la tensión entre los dos donde se puede superar la distancia entre el dominio de la "ciencia vieja" y la posibilidad de hacer "ciencia nueva", como lo plantean los retos actuales de la empresa científica. Es ahí, entre restringirse y dominar profundamente los modos tradicionales de hacer investigación, y tomar el riesgo de apostarle a nuevas maneras de comprender y estudiar los objetos, donde aparecen las grandes innovaciones científicas. Estas fisuras necesarias solo pueden emerger al interior de los grupos.

#### *7.2. La relación grupo de investigación- pares.*

El grupo se ve permanentemente sometido a procesos de valoración, evaluación y calificación formales e informales los cuales se convierten poco a poco en experiencias o entornos de aprendizaje. Las mismas interacciones con colegas, con patrocinadores, discípulos, seguidores, están mediadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje altamente significativos, aunque a veces sean ignorados por razones de diversa naturaleza.

El contexto no solo genera demandas de conocimiento, de solución a problemas inmediatos que ocupan a los investigadores y les permite ir profundizando en una temática o irse especializando en la misma. El contexto también les demanda habilidades sociales, mercantiles, financieras y administrativas que deben ir adquiriendo paralelamente a su quehacer científico. Se requieren desde habilidades para reconocer oportunidades, azar, casualidad, hasta comportamientos de claro liderazgo empresarial. Solo en un ámbito de interacción de múltiples relaciones pueden desarrollarse

estas habilidades. Aunque a veces se reporta marginalidad social, crisis, adaptaciones, aislamientos, etc., todo esto es conveniente para el desarrollo, formación y fortalecimiento de los grupos de investigadores.

Otro aspecto en el que se evidencian los entornos de enseñanza y aprendizaje es el relacionado con las comunidades científicas, ya que los líderes académicos no solamente tienen la responsabilidad de crearlas, sino también de alimentarlas en cantidad y calidad de producción científica y paralelamente, facilitar la creación de nuevos grupos que fortalezcan las redes de investigadores. De igual manera, la formación de las generaciones de relevo es responsabilidad de los adalides intelectuales que gobiernan las comunidades académicas.

El interior de los grupos es tal vez el lugar privilegiado para observar manifestaciones de las múltiples interacciones pedagógicas. En un trabajo de cooperación e intercambio de habilidades emergen los modos de identificación de los problemas y los espacios de solución que parecen darle a los mismos; las apuestas o aproximaciones para solucionarlos y la sensibilidad para detectar pistas que pueden dar buenos resultados.

De igual manera, aquí entra en juego la capacidad para evaluar las mejores o peores soluciones a un problema y sus alternativas correspondientes. Además, se requiere del despliegue de recursos de tiempo y energía para hacer avanzar su programa de investigación de modo eficaz, o para decidir cuando se debe parar y reorientar las directrices de un proyecto. Todas las anteriores características son muy importantes en el éxito de un equipo de investigadores, pero no se "adquieren" en un curso, ni en un postgrado. Se vivencian mediante la exposición a grupos donde sus integrantes tengan distintos niveles de entrenamiento. Como lo

manifiestan muchos investigadores, "se aprende en el camino, en el recorrido, en el hacer"<sup>45</sup>. El grupo se convierte en espacio simbólico de aprendizaje, donde todos son maestros y alumnos, donde el currículo se va construyendo en el camino y las evaluaciones se centran no solo en productos investigativos sino en la capacidad que tenga cada miembro del grupo en transformarse a sí mismo, en aprovechar la dinámica de la investigación como un pretexto, un medio y un fin para formar-se a sí mismo en primera instancia, aportar a la solución de problemas sociales y a la consolidación del conocimiento de su disciplina.

Por ejemplo, para el caso colombiano parece ser que los investigadores no se forman dentro de los campos, sino alrededor de los objetos, a punto tal que a veces los objetos les exigen transgredir otras fronteras, prestar conceptos, adoptar marcos teóricos, homologar términos etc., y finalmente terminan identificándose más con el mote del objeto que con el de la disciplina.

Las reacciones del entorno, el impacto que se logre tener sobre los otros, el reconocimiento de la comunidad académica y de la comunidad científica son las improntas finales para la consagración del sujeto y del grupo de investigadores. *Dicho grupo no es la suma de las partes, sino la red de relaciones e intercambio de significaciones de varios elementos.*

A manera de síntesis de este primer nivel de descripción de la estrategia, existe un sujeto apasionado por un objeto, que posee ciertas capacidades que le permiten ahondar en la comprensión del objeto y plantear y resolver preguntas relacionadas con un campo específico y que, por supuesto, encuentra a otros con los que

---

<sup>45</sup>Reportado en una entrevista a un profesor Universitario con más de 15 años de experiencia en la Universidad.

comparte universos simbólicos y que se ve inmerso en entornos permeados por procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>46</sup>.



---

<sup>46</sup> Gómez Buendía, H. y Jaramillo, B. llegan a una conclusión similar en su importante estudio sobre *37 modos de hacer ciencia en América Latina*. Tercer Mundo Eds. 1997. Ellos proponen 5 factores de coincidencia, el científico, el proyecto de saber, el grupo, la institución y el interlocutor.

## Nivel dos: Desde la perspectiva de la cultura organizacional

Una perspectiva cultural y organizacional en los procesos de constitución de investigadores se puede ubicar en varios niveles de comprensión: epistemológico, ontológico y metodológico. El primero se interesa por la relación entre la formación, la investigación y la creación de conocimiento científico vista desde los campos disciplinares; la idea de formación depende de la ciencia, el tipo de organización o los grupos que la compongan de acuerdo con la imagen que cada uno tiene.

El segundo abordaje interpretativo se pregunta por el ser de la formación: ¿qué es formar? ¿Qué es investigar? ¿Existe diferencia entre formar y capacitar? ¿Qué diferencia los procesos de formación de investigadores de otros procesos y la formación de investigadores en universidades de la hecha en otras organizaciones?

El tercer abordaje interpretativo es el que desarrollamos a continuación y resulta de la mirada que hemos hecho a la universidad, como organización.

Los aspectos puestos en consideración están organizados en cinco grandes sistemas que cubren las características de la organización y las de los sujetos que la componen<sup>47</sup>. Es necesario tener en cuenta que sobre cada aspecto existe la percepción "oficial" de la organización universitaria expresada en lo instituido y las

---

<sup>47</sup> Estos cinco sistemas son presentados por Schvarstein (1995) para describir y analizar semióticamente los componentes de cualquier organización. Lo que hemos hecho es contrastarlos y adaptarlos al caso concreto que nos ocupa de acuerdo con la información obtenida de las entrevistas a investigadores universitarios.

perspectivas de sus variados miembros, no siempre concordantes y relacionadas con lo instituyente, o en otros términos, el potencial de cambio. Este aspecto fue el que pudimos observar mediante las entrevistas realizadas para la investigación; el lector encontrará en los siguientes pies de página apartes de dichas entrevistas que permiten ilustrar la afirmación hecha. En el primer anexo, al final de este documento, se presenta la lista de los entrevistados con sus datos.

*Nivel dos.*

*Categoría 1. Los modelos subyacentes*

Una primera gran área que afecta la formación de investigadores desde el punto de vista organizacional tiene que ver con las "representaciones funcionales que gobiernan los procesos de la organización", o dicho en otros términos, con los sistemas que componen su marco normativo. Se consideran "modelos" en la medida en que constituyen el marco referencia con el cual se definen los procesos de la organización.

1.1. La estructura

Existen condiciones de la estructura universitaria que afectan de manera directa la formación de investigadores; nos referimos a las delimitaciones prescritas y establecidas que determinan los modos de relación entre los sujetos y la "naturaleza" de la organización. Esto se refiere en primera instancia a las condiciones legales de existencia de la organización desde las que se definen muchos de sus aspectos; su régimen legal, sus estatutos y reglamentos constituyen un primer contexto a tener en cuenta. Sin embargo, desde la experiencia de los docentes investigadores existen también otros aspectos que afectan las condiciones estructurales de la formación.

### 1.1.1. Principios estructurales

De un modo u otro los valores, ideales, objetivos o misiones, que se proponen las universidades afectan la formación de investigadores. Unas veces, existe una contradicción en la institución entre lo que formula como sus principios fundamentales y las acciones que se emprenden en el desarrollo cotidiano, lo cual es detectado por lo investigadores como un impedimento para la consolidación de proyectos investigativos y de formación; así, a veces los principios de eficiencia, rentabilidad, productividad no siempre empatan con los procesos para la formación de comunidades académicas, apoyo a equipos de trabajo o consolidación de líneas de investigación. Otras veces los centros de investigación universitaria surgen con la investigación como proyecto institucional, haciendo de ella su razón de ser y creando las condiciones organizativas necesarias; sin embargo, esta situación parece ser la excepción y más bien, coincidieron en señalar varios de los consultados, la investigación es *"una onda nueva que hay hoy"* en las universidades pues por lo general el trabajo ha estado recargado a la docencia y lo que se ha hecho ha dependido más de la voluntad de los investigadores que de principios de las organizaciones<sup>48</sup>. Para el caso de nuestra estrategia la pregunta que formularíamos sería ¿existe una política de formación de investigadores en las universidades?,

---

<sup>48</sup> "(...) toda la dinámica de la investigación -eso hay que reconocerlo-, es una honda nueva que hay. Quienes han hecho investigación pues generalmente son pioneros de las ciencias científicas o son pioneros de ciertas Ciencias Sociales, pero hasta donde sé el trabajo, por lo menos en Filosofía y en gran parte de Ciencias Humanas, estuvo altamente recargado en la docencia. Y en ese sentido si la gente hacía o hace investigación -esa puede ser una circunstancia todavía vigente-, no es eso propiamente una política institucional de las Facultades de Ciencias Humanas, creo yo, y de las facultades de Filosofía, eso es algo muy reciente como política definida, no quiero decir que no hayan investigado, el problema es que esas investigaciones se han hecho en tiempo aparte: sábados, por las noches, en vacaciones, y muy por la propia voluntad y el deseo que uno tiene de sacar una cosa adelante."(S11)



¿qué aspectos de la política institucional están en función de la formación de investigadores?

### 1.1.2. Respaldo institucional

En estrecha relación con lo anterior y tal vez como su consecuencia, resaltan los investigadores la influencia que tiene el respaldo de la universidad a la investigación como factor significativo para su desarrollo. A veces, los investigadores sienten que realizan su trabajo a espaldas o en contravía de la institución lo cual los lleva a un tipo de relación diferente que cuando son reconocidos y apoyados por ella; el respaldo puede ser dado desde el inicio de los centros y grupos de investigación o bien ser una conquista luego de muchas batallas con la institución. En esto tiene que ver la imagen que la universidad misma se hace de la investigación y del investigador, pues respaldar supone una conciencia sobre el papel que la investigación juega en el desarrollo universitario y una disposición particular de confianza y proyección<sup>49</sup>. El respaldo ejerce una influencia significativa sobre aspectos como la motivación y el compromiso con la entidad<sup>50</sup> y se expresa, entre otros aspectos, en avales, apoyos y reconocimientos especiales, y en la creación de condiciones que favorezcan el ejercicio investigativo, tales como la asignación de tiempos, recursos, materiales y reconocimientos especiales.

<sup>49</sup> “...eso si N.N. le hizo un debate muy impresionante con la Universidad para demostrarle como tenían que hacer una gran inversión durante una cantidad de tiempo antes de que eso produjera recursos propios para mantenerse y luego producir algún excedente, eso no es, así pues que yo monto una fábrica hoy y mañana produzco,... y todos los años había que unas peleas para los presupuestos increíbles hasta que logramos financiaciones externas, entonces cuando empezó a llegar la financiación externa se logró mucha independencia.” (S13)

<sup>50</sup> “ Es importante que la institución valore el ser investigador, ha habido momentos aquí mismo donde se ha pensado que todo el mundo es un docente y la investigación algo como accesorio, algo como al lado, entonces pues prácticamente ha habido que luchar contra la corriente, para uno decir no es que mi labor fundamental o el punto de más interés es la investigación, de manera que ese reconocimiento yo creo que es importante porque si no se da también es muy desmotivante o es una lucha muy fuerte” (S9)

### 1.1.3. Flexibilidad estructural

Por lo que se nota en las entrevistas, el desarrollo de la investigación requiere de una estructura organizacional móvil y adaptable a diferentes circunstancias. Esta necesidad lleva a que algunos investigadores prácticamente se construyan su propio espacio<sup>51</sup> o a que mantengan una situación de constante confrontación con las instancias superiores, las cuales tienden a no compartir las particularidades del ejercicio investigativo, referidas principalmente a aspectos como el manejo del tiempo (descarga de horas destinadas a cátedra para horas en investigación; años sabáticos), la administración de recursos y la continuidad en los procesos. El análisis del grado de flexibilidad de la estructura permite observar las posibilidades de adaptación de la organización ante las dinámicas de la investigación, las cuales en algunos casos tienden a ser diferentes de las de otros procesos administrativos. Por esto, habría que pensar si el desarrollo de la investigación no requiere de estructuras administrativas particulares y por ende de modelos de gestión propios<sup>52</sup>, en la medida en que aspectos como la planeación de

<sup>51</sup> “Entonces nosotros construimos este centro, justamente para poder tener un espacio en donde todo eso estuviera liberado, entonces por ejemplo aquí no hay horarios, tu trabajas domingos o sábados, cuando quieras, porque ese proceso de creación tiene también como unas condiciones personales, hay días en que uno pues no, lo que tiene ganas es de salirse al solecito o irse a pasear y en cambio hay días en que esta superproductivo, entonces, porque eso tiene un proceso de maduración o a veces necesita es hablar con la gente o echar cháchara con otros, entonces tener esa libertad es muy importante y tener la libertad en el manejo de los recursos, aquí hay fondos, claro cada proyecto tiene un fondo y si se le acabó pues usted mirara a ver de donde lo completa, pero usted puede hacer transferencias y eso no significa pues un mes de cartas, cartas, papelería sino que rápidamente uno puede echar mano de recursos o de otro investigador o de más auxiliares o de más secretaria o de más equipos según las necesidades del momento, porque hay cosas que uno no puede prever” (S13)

<sup>52</sup> “ahora la gestión puramente gestión de recursos y de proyectos es extremadamente caótica y al mismo tiempo difícil llena de pequeños obstáculos de tres cotizaciones y cuatro no se que y siete cartas, esta llena de trámites engorrosísimos que varían porque siempre se dice que es que los profesores no quieren aprender eso pero en realidad es que una vez se hace de una manera y la otra vez se hace de otra, no es expedito y luego hay una cosa que tendrá que cambiar en algún momento es que los departamentos no están concebidos todavía para ser unidades de gestión, de investigación, entonces no saben qué hacer con los proyectos se demoran, no saben como manejar los recursos y eso se tiende a centralizar en entidades como el Cindec o

recursos o la administración del tiempo se vuelven críticos cuando se pone en marcha el proceso de la investigación.

#### 1.1.4. El estatuto docente

Un elemento importante de análisis para comprender la relación formación-investigación es el estatuto con el cual las universidades definen a sus docentes. Las diferentes categorías que existan, la presencia o ausencia de una carrera docente, la forma como se califica el paso de un nivel a otro y el papel que la investigación ocupa en ello son factores significativos para determinar el lugar que la organización da a la formación de investigadores.

#### 1.2. Los sistemas de roles

Los docentes investigadores ocupan un rol dentro de la organización en que se desempeñan y eso implica una función (el "para qué") y una ubicación relativa dentro de su estructura. En el rol se encuentran las prescripciones hechas por la organización con las condiciones propias a los sujetos y en las circunstancias que ambos viven; el rol es asignado y también asumido y no siempre una situación coincide con la otra. Por lo anterior, el rol no puede considerarse una condición estable e inmodificable pues está en permanente afectación por la dinámica misma de la organización y su contexto, creando una constante tensión entre la estabilidad y el cambio.

Un ejemplo interesante al respecto tiene que ver con el impacto que recientes legislaciones educativas en el país ha causado en

---

centros como éste y en el fondo se equivocaron porque esa centralización entonces trae enormes tropiezos, demoras, pérdidas, una especie de cosa donde tu nunca sabes si un papel va a llegar si tienes que hacer una orden de trabajo 5 veces, es decir, hay en la práctica como una contradicción y un desfase." (S10)

las universidades al considerar que la investigación es una labor necesaria al rol docente; esto ha llevado a que algunos profesores universitarios que llevaban años con un rol básicamente centrado en la impartición de clases tengan que acomodarse a nuevas exigencias y por ello cambiar su rol. Sin embargo, las organizaciones no estaban preparadas a nivel estructural para este cambio y las consecuencias que acarrea, como el inicio de procesos de escalafonamiento y la creación de carreras docentes. Con esto quiero señalar que el sistema de roles que define el ser investigador en la organización universitaria está en estrecha relación con los cambios que se viven en el contexto, con la estructura y en general con todo el sistema de modelos subyacentes que estamos describiendo.

Las preguntas que podemos hacernos al abordar el sistema de roles en relación con la formación de investigadores son varias: ¿cómo se define el rol del sujeto en cuestión? ¿Como docente? ¿Como docente-investigador? ¿Como investigador? ¿Existe un rol de investigador para el cual haya que formarse paulatinamente o por el contrario, investigar es una función que se adiciona o se considera parte de un rol más amplio como el de "docente"? ¿Existe una carrera docente desde la cual se defina el rol de los sujetos vinculados a la universidad? En últimas, se trata de determinar qué entiende la organización y sus miembros por "investigación", por "investigador" y por "docencia".

De esta pregunta final se desprenden implicaciones significativas para la determinación del sistema de roles en la medida en que ofrecen el campo semántico desde el cual se definen las acciones a seguir en la organización; es posible entender el ser investigador como una "opción vital", un oficio o la consecuencia lógica de un

título profesional<sup>53</sup>, entre otras posibilidades, y dicha comprensión se expresaría, por ejemplo, en las funciones asignadas al rol de investigador. Del mismo modo afectan las definiciones que se tengan de investigación en la universidad: es investigación pura o aplicada; se relaciona con la consultoría o se diferencia de ella; se define desde cada profesión o existen estilos comunes a la organización; se determina desde una política general o cada cual establece sus criterios. Igual pregunta habría que hacer para la docencia.

Hay que diferenciar la definición del rol hecha por la estructura organizacional de la asumida por los sujetos; puede suceder que la organización universitaria defina el rol de sus docentes-investigadores de un modo y que en lo cotidiano éstos se comporten de otro<sup>54</sup>.

También interesa determinar el papel que la condición de investigador ocupa dentro del conjunto de roles que componen la organización, en un sentido espacial, y con los ciclos de la organización, en un sentido temporal. Para el primer caso nos referimos al tipo de relación del rol de docente-investigador con sus propios colegas y con otros roles también presentes en la organización, como el de estudiante o el de administrativo y las formas en que se afectan mutuamente<sup>55</sup>; aquí tendría que ver el

---

<sup>53</sup> “No pues yo pienso que la persona que hace un doctorado es una persona que esta interesada fundamentalmente en trabajar en el campo académico, aportar lo que aprendió, en continuar con el desarrollo de una investigación pues que tuvo un peso importante en la formación de doctorado.” (S9)

<sup>54</sup> “En principio aquí funcionamos, en la maestría, funcionamos como docentes investigadoras, profesores investigadores... ese es el cargo que asumimos, puede que en el contrato aparezcamos como investigadores o sólo como profesores, pero el esquema de trabajo ha sido de alimentar digamos los dos espacios, de docencia-investigación, entonces digamos eso es como parte vertebral de los programas digamos de la maestría, del instituto.”(S8)

<sup>55</sup> “lo otro que puede chequear son las actividades administrativas, quién hace la administración, porque eso termina siendo un lío en los centros, porque los tipos que administran son menospreciados por los tipos que se suponen son los intelectuales y a su vez los administrativos desplazan a los intelectuales porque ellos a su vez los desplazan y ahí hay una cosa que hace que no funciona porque lo administrativo le bloquea y el no sabe porque usted pidió tal recurso y porque eso vale tanta plata y porque tiene que hacer así, entonces aquí

lugar del docente-investigador en el organigrama de la organización y su relación con departamentos, grupos o centros de investigación. Esto es particularmente importante en algunas universidades donde la definición del rol docente implica tareas administrativas, investigativas y magistrales, dándole cierta movilidad a lo cargos que se pueden ocupar dentro de la estructura de la organización y a la definición del rol como tal.

Para el segundo caso -los ciclos de la organización-, interesa observar las conexiones temporales de los procesos de formación por los cuales pasa el investigador y su ubicación en el plano de los de la entidad en general.

La pregunta por los roles nos implica también abordar la relación investigación-docencia. Al analizar esta relación habría que tener en cuenta por lo menos tres posibilidades de concreción, de acuerdo con lo expresado en las entrevistas a los docentes. Una primera relación concibe a la investigación y la docencia en una estrecha solidaridad, estando las dos ligadas<sup>56</sup>; una segunda posibilidad establece jerarquía de una sobre otra, bien la

---

todo el mundo tiene que esperar administración, todo el mundo, en cada equipo gerencia su presupuesto, para evitar ese lío,... entonces la gente está obligada hacer administración, eso es lo que más le cuesta a la gente". (S13)

<sup>56</sup> "Pues yo me defino como docente y como investigador, porque las dos cosas para mí son importantes, la docencia en un espacio para mí muy clave para compartir los hallazgos de la investigación, y para socializar la investigación y además porque personalmente considero que es muy importante en ciencias sociales hacer escuela" (S15) "la relación que debe cumplir investigación y docencia, la interacción tanto para la docencia misma, o sea que uno es mejor docente si tiene esas dos patitas si, y que uno es mejor investigador también o sea que finalmente aporta a ambos ejercicios, pero además es que ese fraccionamiento es un fraccionamiento pues que muchas veces no tiene sentido, pues como uno en docencia hace también investigación, en investigación hace docencia, pueda que uno lo maneje como espacios separados en términos de unos resultados, pero digamos el conocimiento que genera para las personas que hacen docencia-investigación finalmente se funden"(S4) "A ver, para mí la función de investigación y de docencia es lo que más me ha definido desde mis trabajos de pregrado yo tuve que conseguirme una literatura que no estaba aquí en el país, para el doctorado lo mismo, aprender un idioma para leer el tipo de pensamiento que me interesaba, y de ahí fue fluyendo la docencia y tuve más o menos la estrategia y también la suerte de poder dictar cosas en las cuales yo he venido investigando. Y preferentemente, cuando depende de mí la decisión, ubico seminarios o materias que estén dentro de mi tren de investigación y con eso simultáneamente estoy estudiando con los estudiantes un texto, yo lo he leído previamente desde luego, lo profundizo con ellos, lo amplío con ellos, lo critico y la investigación se nutre. O sea, yo no concibo la docencia sin una investigación." (S11)

docencia, bien la investigación<sup>57</sup>; y la tercera posibilidad las combina, pero considerando que ambas pueden funcionar independientemente<sup>58</sup>.

### 1.3. Sistemas de comunicación e información

Parte de la cultura organizacional que afecta la formación de investigadores, sobre todo la formación permanente, tiene que ver con la consideración que la entidad hace del hecho de "publicar" el ejercicio investigativo; cuando hablamos de publicación pensamos en "puesta en público", lo cual implica no sólo la producción de textos escritos sino todo hecho de interacción, tipo participación en seminarios, congresos, reuniones internas, conferencias, charlas, foros, etc. También se pueden observar las formas de comunicación habituales en la cotidianidad de la universidad entre los grupos de investigadores (discusiones en los

<sup>57</sup> "Pues yo comparto un poco la idea de que no son en realidad campos tan separados como aparentan ser y que en realidad una docencia, que sea una docencia buena implica una investigación,... casi por definición un buen docente es un buen investigador al mismo tiempo así no tenga proyectos formales de investigación.", "sobre todo en los últimos años he sentido que en lo que me siento más segura es en el campo de la investigación, de que la docencia es un poco ingrata, de que es difícil, de que es.. entonces tal vez pueda ser sentimental mi posición, no puramente académica, pero siento que hago más labor de investigación, tengo más logros, de que tengo más satisfacciones", "yo hice docencia como unos 10 años, sola docencia, pero después empecé a mezclar con la investigación y primero era pues cosas de investigación puntuales, digamos salía un proyecto en el año, o un proyecto de seminario y después se fue al contrario, ya la docencia para mí es una cosa muy marginal y lo que hago principalmente sí es investigación y ahora sí es ya tiempo completo, no en uno o dos proyectos sino como en muchos proyectos al tiempo, entonces ahí digamos que lo que prima es el trabajo de búsqueda." (S3)

<sup>58</sup> "Desde lo docente en realidad no ha surgido con claridad por lo menos un interés específico por investigar... como que no he encontrado... y ahora que me hace la pregunta me doy cuenta de que no hay una relación clara de motivación o de inquietud que tenga un espacio que surja de la docencia.", "Entonces yo creo que todos los que aquí hemos tenido alguna experiencia como investigadores, hemos tenido que hacer una autocrítica, una reorientación ya en el curso del trabajo docente, digamos que fue lenta la conciencia sobre que docencia e investigación son aspectos más o menos diferenciados, antes considerábamos que todo lo que podría hacerse en procura del conocimiento, así fuera la lectura, era una labor investigativa; hoy sabemos que no, que es un presupuesto pero que investigación resulta de una gran inconformidad con las verdades establecidas, es la formulación de un problema original, una formulación adecuada, una formulación en búsqueda de corroboración y que eso exige ciertas condiciones especiales. Hoy somos conscientes de que se necesita una especie de nicho propio para los investigadores, no tan aislado de lo docente pero en todo caso que sí se les reconozca esa labor como algo diferente." (S6)

pasillos o en las cafeterías, visitas en las oficinas) pues ellas expresan modos de interacción entre los sujetos. Las preguntas que no haríamos en este caso girarían en torno a ¿existen mecanismos internos de publicación de investigaciones? ¿Cómo se manejan? ¿Qué contenidos y momentos de la investigación privilegian? ¿Qué reconocimiento tienen? ¿La participación en eventos es apoyada por la universidad o es financiada con recursos propios?

Existe una estrecha relación entre investigación → publicación → confrontación → retroalimentación; de acuerdo con ello puede haber culturas organizacionales más abiertas a exponerse y afectarse por la interacción, mientras otras pueden tener tradiciones más cerradas, con menos espacios de publicación e interacción y por ello menos afectación del entorno; tanto lo uno como lo otro determinan los procesos de formación de investigadores.

Un segundo aspecto en esto tiene que ver con el acceso a información. Los tipos de información que se tengan, las formas como se administre, las tecnologías que la soporten, constituyen un sustrato básico para el ejercicio investigativo y son referidos con frecuencia por los investigadores como una factor importante para crear y potenciar investigadores.

#### 1.4. Los sistemas de trabajo

Las formas como se realiza el trabajo del docente-investigador inciden también en sus procesos de formación y en los procesos de nuevos investigadores, como sería el caso de los estudiantes universitarios. Sus sistemas de trabajo están afectados por las condiciones propias al ejercicio profesional en el que se encuentran y por las interacciones que establecen con otros sujetos presentes en la organización, incluidas también las que resultan del campo disciplinar y científico-educativo.



#### 1.4.1. El quehacer

Para determinar los sistemas de trabajo tenemos que considerar primero cuales son las características propias al ejercicio del docente investigador. Este ejercicio se define en las dos tareas básicas señaladas: la docencia y la investigación. La definición del rol de algunos profesores universitarios incluye también la administración dentro de su ejercicio, por lo cual tendríamos que preguntarnos también por cuales son las características propias a dicha función. Por ahora nos centraremos en las condiciones de la investigación y la docencia que afectan la formación del investigador.

##### Docencia

El trabajo docente ocupa un papel en el ejercicio investigativo, en la medida en que implica la disposición de una serie de condiciones para el intercambio de conocimiento con el estudiante; en algunos casos puede considerarse de por sí una investigación en la medida en que la preparación de un curso supone una ejercicio de pesquisa, lectura, análisis, confrontación, etc.; en otros, la docencia puede ser una extensión del trabajo investigativo y entenderse más desde el punto de vista de seminarios y prácticas de investigación. Si partimos del hecho que los profesores universitarios de un modo u otro tienen que ver con el ejercicio docente habría que preguntarse por los modelos que usan para ello, las metodologías que siguen, la forma como integran en ello la investigación y en general la noción de docencia que tienen desde su experiencia investigativa.

##### Investigación

La contraparte necesaria de lo anterior tiene que ver con las nociones de investigación que se tengan; un primer aspecto a tener en cuenta aquí es hasta qué punto las formas de investigación dependen de las condiciones propias a las disciplinas en que se llevan a cabo; ¿se investiga igual en literatura que en sociología o en psicología clínica y estética? ¿Existen disciplinas esencialmente orientadas a la investigación y otras que no lo estén?<sup>59</sup>

Esta situación toma matices especiales si tenemos en cuenta los actuales procesos de ínter y transdisciplinariedad que llevan a que los recorridos profesionales y los ejercicios laborales mismos se vean afectados por perspectivas investigativas diversas<sup>60</sup>. Si consideramos que las formas de investigar varían de acuerdo con las áreas disciplinares, igual va a suceder con los procesos de formación, pues no se formarían del mismo modo investigadores para el trabajo social que para la ciencia política, por ejemplo. La pregunta básica es ¿formar para qué tipo de investigación?

---

<sup>59</sup> "A mi manera de ver, la diferencia de otras técnicas y temas de investigación con la Filosofía es que la Filosofía inaugura, asiste y acompaña el proceso de pensar y de preguntar, que es constitutivo de una investigación ¿sí? Entonces en el caso mío, quizás por el tipo de formación y por lo que es específicamente la filosofía, tú los tienes que reconstruir en tus propias preguntas y en tus propias palabras. Cuando tú haces ese ejercicio, descubres cosas que antes no habías entendido suficientemente, que creías haber entendido, y te planteas un tipo de interrogante."(S13)

<sup>60</sup> "La otra cosa que se puede chequear es la cosa interdisciplinaria, es decir, si usted es sicólogo, usted no trabaja exclusivamente en psicología, usted está obligado a meterse en las cosas, de lo que haya en el proyecto, si es de sociología usted tiene que también meterse ahí, si hay cosas de la medicina se mete ahí, si hay cosas del medio ambiente se mete ahí, y está obligado permanentemente a aprender cualquier cantidad de cosas y si para eso tiene que hacerse un curso, va y se hace el curso, y si tiene que ir a un seminario, va, y si tiene que entrenarse, va, todos están obligados a hacer permanentemente formación, ninguno puede decir, no es que este no es mi campo, tuvimos un cuento con alguien así, que no vino a nada, y no ha ayudado en nada porque como ese no era su campo, ah! no entonces bonito, con esos no se puede hacer nunca nada interdisciplinario, porque no pueden comunicar, entonces aunque su campo sea la psicología, usted está obligado a meterse en los otros campos y meterse de verdad, verdad, entonces usualmente nosotros nos acompañamos, si usted tiene una conferencia de tal cosa yo lo acompaño a mirar a ver que esa carpeta que usted hace, explíqueme que es lo que pasa aquí, que no se que, y viceversa, entonces tiene que circular por distintas disciplinas y eso es lo que da una riqueza impresionante, eso es otra cosa que uno puede chequear"

Un segundo tema a considerar aquí tiene que ver con los métodos y rutinas que los investigadores siguen para mantenerse formando o los efectos que sus rutinas de trabajo tienen en su ejercicio investigativo. Las formas de leer, la revisión de bibliografía, las consultas a fuentes de información, las escrituras, la preparación de documentos para eventos, las "charlas de cafetería" y los seminarios, son parte de un amplio repertorio de técnicas usadas por los investigadores y consideradas como rutinas de formación.

Un tercer tema tiene que ver con uno de los asuntos más álgidos en la investigación: la creación y puesta en marcha de proyectos de investigación. Si consideramos que a investigar se aprende investigando este ejercicio es uno de los que más forma y para el cual, parece, los investigadores están menos preparados. ¿Cómo se crean los proyectos<sup>61</sup>? ¿Se parte de una iniciativa propia o de una solución requerida por un agente externo? ¿Cada quien gesta su idea o lo hace en grupo? ¿Participa el investigador en la gestión de sus proyectos o eso le compete a los administrativos de la universidad? ¿En qué etapas del proyecto participa el docente-investigador<sup>62</sup>? ¿Puede trabajar en varios o se queda en uno solo? ¿Cómo se difunden los resultados de su investigación? ¿Es una exposición o una retroalimentación? En fin, sería larga la lista de aspectos que desde el trabajo mismo de los proyectos de

---

<sup>61</sup> "de hecho aquí en el centro por ej., cuando empezamos proyectos, sobre los cuales no hay mucha elaboración previa por lo que ustedes están haciendo, nosotros llamamos esa primera etapa hacer poesía, entonces qué esta haciendo fulanito, no está haciendo poesía y ahí es cuando esta apenas imaginando, buscando por aquí, pero todavía no tiene el suficiente soporte técnico o empírico como para poder defender, poder demostrar, poder documentar y poder sustentar que es el elemento clave de la investigación, la sustentación para los otros, entonces los demás, mientras usted no pase de la poesía, esta rico pero todavía no podemos confrontarlo, nos parecerá bonito o feo pero no podemos hacer una sustentación." (S11)

<sup>62</sup> "eso es una regla que hay acá, todo el mundo va a campo, no son encuestadores de campo, la gente que está coordinando, que está dirigiendo, que está orientando un proceso está en campo con los otros, igual, se hacen las 50 entrevistas, las 200, las 500, están todos en procesamiento, todos tienen que hacer procesamiento y están todos en análisis, no hay la cosita esa de yo diseño, yo reparto, usted recoge, usted procesa, usted no sabe que esta procesando y usted analiza, y usted escribe el libro y usted firma." (S10)

investigación se convierten en potenciadores de los procesos de formación.

#### 1.4.2. Los vínculos

Desde nuestro punto de vista no podemos considerar los sistemas de trabajo sólo en las tareas que desempeña el investigador pues éstas se ven afectadas por las conexiones que establecen con las labores de otros sujetos implicados en el mismo proceso. Vamos a considerar ahora diferentes vínculos del sistema de trabajo de los docentes-investigadores que afectan directamente sus procesos formativos.

Uno primero es la interacción con estudiantes. Por lo que alcanzamos a notar en las entrevistas, para los docentes universitarios la relación con los estudiantes es una ocasión privilegiada para avanzar en los procesos investigativos tanto de uno como de otros, más cuando ésta se formaliza mediante la condición de monitores o auxiliares de las investigaciones hechas por el docente<sup>63</sup>. Dentro de ello, la asesoría de tesis ocupa también lugar especial pues para los docentes las tesis pueden convertirse en extensiones de sus propios procesos

---

<sup>63</sup> “Yo creo que la vinculación de estudiantes es necesaria, para ambas vías, o sea, el estudiante ve cómo trabaja su profesor, está ligado a él y le copia, le conoce más información de la que él está dando exclusivamente en un curso o en un seminario, entonces eso ya le amplía otro horizonte... conoce los institutos a los cuales está vinculado el profesor, conoce sus publicaciones, o sea, se abre al mundo real del trabajo filosófico, eso para el estudiante es atractivo. Para el profesor es igualmente económico y atractivo... yo puedo guiar a un estudiante que tenga su intensidad investigativa en esta mano y le doy mi lista de artículos, por lo menos fotocopia “y bárrame eso haciéndome unos abstracts... bárrame 5 artículos este semestre, me hace buen abstrac y buen compendio de esos artículos, análisis y contenido, y me los expone y los discutimos”... entonces yo ya he chuleado 4 bibliografías que no había tenido tiempo de leer, con un estudiante interesado... vulgarmente yo lo pongo a “cargar ladrillo” pero eso es muy importante”, “yo cojo y acumulo aquí los disquete que mis estudiantes me entregan, unos diarios de campo muy bien trabajados donde yo digo pues yo tengo ya un material increíble mejor dicho lo que yo tengo es material para trabajar no, de hecho yo pues casi que yo diría que del pregrado yo puedo publicar un artículo al año” (S14)

investigativos<sup>64</sup>. Más allá, la relación con los estudiantes es la posibilidad de creación de escuelas y comunidades académicas, extendiendo y prolongando los procesos investigativos surgidos desde una iniciativa particular. Desde el lado de los estudiantes, la relación directa con un docente es posibilidad fundamental para iniciarse en el proceso investigativo y puede considerarse estrategia fundamental para la creación de nuevos investigadores en la medida en que el estudiante se va entrenado sobre la marcha misma y va adquiriendo diferentes destrezas para el ejercicio investigativo<sup>65</sup>.

Trabajar solo, trabajar con otros de la misma profesión, trabajar en equipos interdisciplinarios, se convierten también en variables de los procesos de formación. Podríamos afirmar que aunque un investigador trabaje solo, de manera indirecta sus procesos de creación están implicando a otros y esa relación ocupa un lugar en los sistemas de trabajo al determinar formas de circulación y validación del conocimiento.

#### 1.5. Relaciones universidad - contexto

<sup>64</sup> “Yo pienso que aquí yo he investigado menos de psicología, porque aquí no se hace tesis, no es obligación, entonces realmente las tesis si son un camino maravilloso, no todos los casos, pero si para que uno se mantenga investigando, eso si es una fuente estupenda,” (S11)

<sup>65</sup> “un buen investigador experto y con trayectoria puede ser una especie de supervisor del trabajo de los investigadores principiantes, eso me parece clave para romper el círculo vicioso, de que los primeros investigadores compiten en desventaja y sólo pueden encuadrarse en equipos de investigación contratados y dirigidos por investigadores de mayor trayectoria, ¿en qué momento se independizan? ahí casi siempre hay una tensión, un divorcio con aquellos que le han ayudado a comenzar.”, “los asistentes que están empezando, entonces van con uno a la pata y me miran, me miran... me acompañan y ven el que yo me equivoco, como toca cambiar, como toca cambiar, como toca tomar la decisión, hasta que ya son capaces de ir tomando decisiones, entonces ahí es que afianzan su capacidad lógica, operativa es todo lo técnico que bueno, se supone que el coordinador tiene es el que sabe donde no se pueden hacer errores, como es la cosa técnica y los otros ahí van captándola, cuando uno de esos ya se la saben bien, entonces ese puede coordinar a unos otros que están haciendo ese mismo proceso y la crítica que es la capacidad de uno replantearse cambiar, que eso es lo que tenemos los más viejos,” (S12)

Aquí hay la pregunta clave es ¿qué lugar ocupa la relación con el contexto en la formación de investigadores?<sup>66</sup>. Se trata de determinar como la formación de investigadores se ve afectada por las exigencias que el contexto social le hace a la universidad considerando que desde ellas se definen objetivos, estilos y modos de investigar que en últimas llevan a pensar en ¿para qué se forman investigadores?<sup>67</sup>

Este tema tiene expresiones concretas en las políticas que la organización establece sobre las prioridades en la formación de sus sujetos y en las perspectivas que los éstos mismos se construyen sobre su trabajo; un caso concreto es la relación entre consultoría e investigación, la cual a veces se ve como opuesta y a veces como integrada. Detrás de dicha consideración se juegan cosas como la validación del conocimiento, la confrontación con las demandas del medio o sus implicaciones sociales<sup>68</sup>. En algunas universidades la relación con el contexto tiene expresión directa

---

<sup>66</sup> El “¿Qué lo ha formado como investigador?”

Bueno, yo creo que lo más importante ha sido el responder a problemas nuevos que son identificados por agentes externos y que le llegan a la Universidad en la forma de demandas ¿no? (...)Eso para mi fue la cosa decisiva, eso fue lo que me hizo entender la importancia de investigar, de investigar respondiendo a demandas externas y no guiándome por la lógica puramente interna de la disciplina” (S10)

<sup>67</sup> “en las instituciones en que he estado y en los programas en que he estado y en los programas en que he estado por alguna razón, yo no sé cuál será, siempre una ligazón muy fuerte con la política, es decir tocaba resolver problemas ya para el Ministerio de Educación, de Salud, eran cosas en que uno no investigaba para, por placer o por mirar a ver si de pronto aquí saco un librito y lo publico no era que tocaba dar respuestas concretas a problemas concretos y de manera inmediata, es decir uno tenía la presión así sobre el lomo de dar respuestas a cosas sobre las cuales no había de dónde sacar respuesta, no estaba en los libros, ahí no había posibilidad de ir a los libros” (S9)

<sup>68</sup> “nosotros creemos que la investigación fundamentalmente surge como un interés acá de los profesores orientado a la generación de nuevos conocimientos, mientras que la consultoría surge más bien como una petición de las entidades externas y lo que se busca en general es solucionar un problema, no tanto generar un conocimiento, entonces nosotros las investigaciones las hacemos con entidades más tradicionales, con Colciencias, con algunas entidades distritales que están financiando investigación y la consultoría por lo general viene como pedido de esas entidades externas, pues de también algunas entidades distritales o de orden nacional.” (S14) “aunque muchas cosas digamos en enfoques de investigación pues se hace participativo, lo cual lleva digamos a engranar la investigación la generación de conocimiento con el acompañamiento, la promoción si, un ejercicio digamos frente al desarrollo mismo de las comunidades, entonces manejamos también como esa perspectiva de la investigación, generar una información para una comunidad... de proyección y de trabajo para las comunidades, buscando como aprovechar el conocimiento que se genera ahí, tratamos de fusionar esos dos espacios de investigación y de promoción o de extensión.”

en los roles de los docentes mediante funciones de extensión y/o licencias que permitan al profesor ocupar temporalmente cargos de decisión en el contexto externo; esto agrega un elemento más a la formación del investigador y afecta también la conexión de la organización con el exterior.

#### 1.6. Los espacios

Existen aspectos que comunican significados profundos a los miembros de la organización de una manera no evidente pero no por ello sin importancia. En este caso queremos señalar que la distribución de los espacios físicos denota y connota funciones y relaciones de jerarquía que no siempre corresponden con las que están explícitamente señaladas y que pueden estar afectando la formas de la cultura investigativa y por ende las de la formación de los investigadores. ¿Como se distribuyen los espacios de oficina para los grupos de investigación? ¿Los jóvenes investigadores tienen oficinas propias o usan las de sus "maestros"? ¿Existen sitios de reunión para todos los investigadores? ¿Hay lugares "formales" e "informales" para el encuentro? No es lo mismo trabajar en oficinas con cubículos que en oficinas individuales pues en las primeras hay más posibilidades de verse que en las segundas. ¿Están los investigadores reunidos en un mismo lugar? ¿Tienen oficinas propias o prefieren trabajar en sus casas?

#### 1.7. El tiempo

El proceso de la investigación está cruzado por diferentes factores temporales que se expresan en cronogramas, planeaciones, ciclos y momentos asignados para cada actividad. El desempeño cotidiano del docente investigador está marcado por la administración del tiempo: el tiempo dedicado a la docencia versus

el tiempo para la investigación<sup>69</sup>; la distribución diaria de las horas de trabajo y los horarios por cumplir; los tiempos para la "creación" y los tiempos para la "acción"; se prefiere trabajar de día o de noche, en fines de semana o entre semana<sup>70</sup>; tiempos para la preparación de clases versus cargas docentes; años sabáticos y vacaciones; existen "tiempos" para la formación? ¿Como se valoran los tiempos? Los tiempos se negocian o son inflexibles? Considerar la formación de investigadores como un proceso permanente implica necesariamente incluir la variable temporal en las diferentes facetas que muestre.

#### 1.8. El manejo del dinero

Más adelante nos preguntaremos por la forma como la organización usa sus recursos en relación con la investigación y la formación. En este aparte nos interesa introducir el tema de la relación entre formación y valoración de dinero. ¿Es considerado económicamente rentable formarse como investigador? ¿Cómo valoran los investigadores desde el punto de vista del dinero su formación? ¿Es una inversión o un gasto necesario? ¿Se compensa, patrocina o bonifica la formación? ¿Qué es más rentable, formarse para la consultoría o formarse para la investigación pura<sup>71</sup>? ¿Qué papel juega la valoración del dinero al momento de tomar una

---

<sup>69</sup> El "¿cómo ven esa relación entre docencia-investigación?

En tiempos por los menos se define mitad y mitad, pero es relativo, porque digamos cada semestre se van ajustando partes depende de los proyectos que van surgiendo, depende de los encargos también de la gente en términos de querer investigar, lo que pasa es que eso cada vez se ha vuelto menos flexible." (S8)

<sup>70</sup> "Entonces por ejemplo aquí no hay horarios, tu trabajas domingos o sábados, cuando quieras, porque ese proceso de creación tiene también como unas condiciones personales, hay días en que uno pues no, lo que tiene ganas es de salirse al solecito o irse a pasear y en cambio hay días en que esta superproductivo, entonces, porque eso tiene un proceso de maduración o a veces necesita es hablar con la gente o echar cháchara con otros, entonces tener esa libertad" (S15)

<sup>71</sup> "hay la oferta en las consultorias, nosotros hemos tratado de que las consultorias que se hagan que es una forma de captar recursos, digamos que impliquen, lo metan a uno en la investigación, ver como la consultoría en términos de, tratar de aprovechar el espacio en la consultoría para que eso de alguna manera alimente la investigación sí, para que eso no se quede pues simplemente como una oficina" (S10)



decisión por un plan de formación<sup>72</sup>? Ante los cambios en la legislación colombiana sobre educación superior, ¿optar por un título de posgrado se vuelve una obligación para quedar mejor escalafonado?

*Nivel dos.*

*Categoría 2. Los recursos humanos*

En el apartado anterior observamos condiciones que afectan la formación más desde el punto de vista de las características de las organizaciones universitarias en relación con las condiciones personales de los sujetos investigadores. Ahora nos vamos a centrar en los aspectos propios a ellos como sujetos con historias, percepciones, emociones y razones, abordados desde la gestión del recurso humano.

### 2.1. La formación inicial

Determinar los aspectos que inciden en la formación inicial de docentes-investigadores implica observar los diferentes contextos en que se llevan a cabo sus procesos de socialización, de acuerdo con las condiciones contextuales de la época en que se llevan a cabo. El contexto familiar representa una primera unidad de observación ya que desde él se determinan ciertas condiciones que afectan el desarrollo de las carreras profesionales<sup>73</sup>: los tipos de

<sup>72</sup> “por distintas circunstancias no se motivaron y no se subieron al bus, quizás hubo también mucho el tema de los estímulos económicos y las entidades públicas, esa en particular, es muy rígida con sus esquemas salariales, entonces para un profesor dedicarse a investigación suele implicar más trabajo pero no más ingresos, ese fue un punto que nunca se pudo resolver” (S13)

<sup>73</sup> El “¿qué forma los investigadores?

(S12). Pues me parece que habría como muchos niveles no, me parece que de alguna manera por ejemplo la familia habría un espacio básico que de todas maneras esto donde le informan a uno sus mapas, se va definiendo ciertos gustos, ciertos hábitos, pues con la cantidad de analfabetas que hay en este país y con los escasos que son los libros... como parte de la vida en la familia que no a todo el mundo le tiene porque gustar”. (S12)

escolaridad de los padres, la influencia de familiares docentes<sup>74</sup>, la posibilidad de acceder a una formación universitaria en relación con otras oportunidades del contexto familiar, las concepciones con respecto a la lecto-escritura, entre otros. Una segunda unidad de observación tiene que ver con las historias referidas a la educación secundaria y la adolescencia en la medida en que desde allí se pudieron establecer opciones académicas y vocacionales particulares<sup>75</sup>; es importante, por ejemplo, el papel que la docencia-investigación jugó en la educación secundaria, por ejemplo, para el caso de aquellos que se formaron como bachilleres normalistas<sup>76</sup>.

La tercera unidad de observación para determinar los procesos de formación inicial se pregunta por el pregrado. Interesa determinar las formas en que el pregrado preparó para el ejercicio investigativo-docente (enfoques, teorías, técnicas, trabajos de campo, etc.)<sup>77</sup>, las posibilidades de participación en

---

<sup>74</sup> “Si aunque suene un poco anecdótico pues yo creo que es más de sangre, de mis tíos, mi madre fueron profesores, mi familia es una generación, son generaciones de profesores, yo pienso que lo llevaba más bien como en la sangre... Mi ámbito familiar contribuyó indirectamente a mi gusto por la docencia.”

<sup>75</sup> E1. En su caso qué le llevo a tomar la docencia como el campo de ejercicio laboral?

No esta fue un opción mía desde muy temprano, yo tengo como una... una inclinación por la academia y por el estudio desde muy temprano, desde la adolescencia, desde el bachillerato, yo siempre quise trabajar en una Universidad, nunca tuve pretensiones profesionalisantes y no lo digo en termino peyorativos. Desde la adolescencia opte por la.... un trabajo intelectual y estudie derecho porque me gusta esa relación entre poder y teoría, entre poder y intervención que tiene derecho, entonces desde muy temprano de esa obsesión nunca me he separado de esa obsesión yo desde que termine mis estudios me dedico estrictamente a lo académico.” (S7)

<sup>76</sup> “Yo tengo formación pedagógica digamos del bachillerato, yo soy normalista es un campo que me gusta, no sé, me gusta aunque digamos la primera vez que lo ejercito aquí formalmente como más, como trabajo permanente, había tenido unos cursos antes porque yo trabaja en ONGs.” (E9),

E1 “Algún aspecto tuvo especial influencia en esa decisión (por la docencia)?

Si seguramente mi formación en el bachillerato sobre todo una grande preocupación por asuntos teóricos en especial por asunto teológicos, yo vengo de una familia paisa muy católica y en el colegio y en mi familia siempre se debatieron temas religiosos, eso en un temperamento propicio a ese tipo de discusiones y debates me hizo interesar desde muy temprano por la filosofía,... yo desde tercero de bachillerato tuve periódicos, dirigí periódicos estudiantiles en el colegio y desde eso empecé a escribir, mi padre me entusiasmó a esta tarea de escribir, entonces yo creo que por hay se va encarando todo.”

<sup>77</sup> “yo creo que en la época en que yo me formé, yo me forme en los Andes, en un departamento pequeño, en un departamento donde había una relación muy estrecha entre el grupo de profesores y el grupo de estudiantes, en general estimulaban a la gente hacía la investigación digo en general porque allí había pues

investigaciones "reales", la vinculación temprana con el ejercicio laboral y docente, la forma como se llevó a cabo al monografía del pregrado<sup>78</sup>; interesan también los contextos en los cuales se desarrolló la formación de pregrado en la medida en que ellos afectan opciones políticas, formas de compromiso social, orientaciones teóricas, etc<sup>79</sup>. Es importante establecer la relación entre la profesión y el papel de docente-investigador, en la medida en que esta opción no necesariamente figura dentro de los perfiles de varias profesiones.

Una cuarta unidad de observación es la formación conducente a título que se sigue luego del posgrado: especializaciones, maestrías, doctorados. En este caso se trata de establecer las condiciones que llevan a optar por un proceso de estos y su relación con la carrera profesional; ¿se escoge un posgrado para "convertirse" en investigador o para continuar la profesionalización? ¿Cómo forman los posgrados en la

---

hasta donde uno mismo se motiva por eso pero en general ese contacto tan directo con ello, por ejemplo yo me fui al campo con mi directora de tesis y eso ocurrió no fue el único caso eran muy frecuente, los directores pusieron pequeños departamentos, podían ir al campo directamente con uno y eran realmente un estímulo hacia la investigación, yo creo que en realidad eso fue lo que me formo" (S10)

<sup>78</sup> "la tesis de pregrado es una investigación, entonces desde ese momento realmente yo empecé hacer investigación.", "entonces mi primera tesis sí es una tesis que aprovecha la circunstancia de una participación como asistente de investigación", "mi investigación de pregrado por lo menos para mi no fue un ejercicio de investigación, digamos para graduarme, yo no siento que yo la haya disfrutado no se si por el tema, no se, o por la presión, no sé. La verdad es que no tengo una memoria de que ese haya sido mi inicio" (S8)

<sup>79</sup> "Eso si, yo si pienso que eso si fue de formación en sociología en esa época, porque en esas generaciones en que nosotros salimos ese era el lema, es decir uno estudiaba para ser investigador, uno no se planteaba otra cosa, hubo generaciones que se plantearon la sociología simplemente como para docencia, era la idea de mantener una tradición, de unas teorías, de unos planteamientos sobre la sociedad que se iban transmitiendo y la gente se planteaba como maestros pero no como investigadores sino no tenían esa formación, nosotros si, pienso que fue como una coyuntura y estando en la Universidad yo participé en dos investigaciones grandes, después entré, todavía estudiando, a lo que era o todavía es la Federación de Facultades de Medicina y ahí hicimos unas investigaciones también importantes de nivel nacional," (S11) "También tiene que ver con una opción y con un espacio de vida muy concreto que fue de todas formas una generación que a uno lo marcó, que pude haber vivido en una ciudad como Medellín, haber vivido en un municipio en que evidentemente uno no ha sido sujeto pues de violencia, ni víctimas de violencia, pero a mí particularmente me ha marcado mucho pues como la posibilidad de haber vivido también como en muchos niveles de violencia en este país, es decir, más que un problema académico, más como un problema de que no haya otra opción para trabajar y de que esto lo que vende, pues que puede ser la manera más mercantilista de que investigar la violencia un día vende, ha sido una cuestión de opción personal que me interesa y pues que ha quedado marcado con la vida." (S13)

investigación? ¿Se entienden como caminos hacia la docencia?<sup>80</sup> La determinación del tema, del lugar, si se cuenta con apoyo de la organización o se va con recursos propios, son también aspectos que entran en juego al momento de definir el lugar que los posgrados ocupan en la formación de los investigadores.

Hasta el momento nos hemos preguntado por la formación inicial desde una perspectiva lineal y evolutiva tomando como base el ciclo educativo. Consideramos también importante como parte de la Estrategia que se determinen las condiciones con que se ingresa al ejercicio docente-investigativo en el curso del ejercicio profesional y del mismo modo los sistemas que las universidades tienen para seleccionar e incorporar a su personal. Puede suceder que algunos profesionales lleguen al campo de la docencia-investigación luego de desenvolverse en otros escenarios de su profesión o que ingresen a ella como primera opción laboral al término de su carrera en calidad de auxiliares o docentes de cátedra<sup>81</sup>; algunos de los actuales profesores universitarios llegaron allí por "accidente"<sup>82</sup>, mientras que otros tenían ese plan

---

<sup>80</sup> "yo tuve una muy mala formación como investigador, tanto en el colegio como en la universidad, y solamente fue después cuando hice el doctorado que aprendí realmente a investigar", "cuando uno esta con doctorados si se orienta mucho a la academia y ve que mucho de su trabajo va a ser ese", "No pues yo pienso que la persona que hace un doctorado es una persona que esta interesada fundamentalmente en trabajar en el campo académico, aportar lo que aprendió, en continuar con el desarrollo de una investigación pues que tuvo un peso importante en la formación de doctorado." (S12)

<sup>81</sup> "Entonces en principio la palabra "investigación" para nosotros los docentes que nos hicimos profesores en ese período de expansión de la matrícula estudiantil -yo no hice ninguna mediación entre ser estudiante y ser profesor, ayer era estudiante, hoy me gradué y mañana comencé a ser profesor-, pues fue un aprendizaje intuitivo, digamos comenzar a darle un contenido más concreto a esa palabra "investigación" que uno había escuchado en varias cátedras como de importante valor estratégico, pero que no sabía exactamente en qué consistía, no había podido seguir un proceso vivo de investigación, tan solo había conocido los resultados, los grandes trabajos de investigación que se habían hecho ya fuera aquí en Colombia -como el libro de la violencia en Colombia- o ya fuera en los clásicos de la disciplina, digamos el estudio sobre el suicidio, de Durkheim." (S14)

<sup>82</sup> "yo creo como muchas cosas en la vida son accidentales, yo no había pensado nunca en ser docente e inclusive mis primeros dos años fueron de trabajo como funcionaria en Incora y fue casual, a veces, muchas veces la mayoría de cosas en la vida se dan de esa manera, pero fue casual en que sentido vino una circunstancia especial en la Universidad Nacional que llevo a que muchos profesores de antropología renunciarán de la Universidad y hubiera un proceso de convocatoria a nuevos profesores y de una manera absolutamente casual una persona que estaba dando en ese momento una clase, también muy ocasional, me

desde el inicio de su carrera; unos docentes encuentran en las universidades la posibilidad de iniciar su ejercicio profesional mientras que otros pasan primero por organizaciones diferentes<sup>83</sup>; del mismo modo, algunos se desempeñan en las áreas para las cuales sus pregrados los formaron mientras que otros recorren caminos por espacios variados<sup>84</sup>; no siempre la llegada a la investigación y a la docencia coinciden, pudiendo haber entre una y otra distancias temporales y profesionales<sup>85</sup>. Las formas como se llegue sin duda determinan cursos y modos de desarrollar la relación docencia-investigación.

Finalmente, otro aspecto que consideramos de importancia tiene que ver con la determinación de modelos o referentes que marcan los procesos de formación inicial. De un modo u otro los modos de investigar y de enseñar, más cuando no se cuenta con una formación específica para ello, se basan en modelos vividos durante las

---

insistió mucho en que viniera a la Nacional, ya a presentarme digamos a un concurso y así lo hice, ese era el año 73 era Luis Duque Gómez, yo había dado unas clases sueltas de antropología en la Tadeo Lozano por remplazar a un amigo, no sentía especial atracción por la docencia y sin embargo ese momento era el momento muy especial en la Universidad de mucha efervescencia, de mucho conflicto político, un gran auge de todos los pensamientos críticos, el marxismo, y todo esto, entonces una vez que entre a dar simplemente una clase, me atrajo justamente esa apasionamiento quizás que había de la discusión, los profesores eran en su mayoría personas muy jóvenes casi todas, y habían unos debates y eso fue lo que me atrajo y me quede después de eso.” (S5)

<sup>83</sup> “Yo creo que por lo menos en este país es muy difícil que uno diga yo voy hacer tal cosa y efectivamente le consiguen... pero a uno le toca sudar la camiseta, uno va construyendo sus oportunidades y aprovechándolas... y de hecho yo si fui funcionario público casi 9 o 10 años y casi que diría por esfuerzo de lo que yo hice y los contacto que fui haciendo en uno y otro lado por eso llegue aquí, pero no es que yo cualquier día dije, decido que voy hacer esto o aquello, que finalmente he encontrado aquí, en este espacio unas circunstancias más favorables para mi desempeño profesional si.” (S5)

<sup>84</sup> “en realidad yo empecé enseñando en filosofía pero yo no tengo pregrado en filosofía mi pregrado es en psicología lo que pasa es que yo he hecho bastantes estudios incluso pues ahora estoy haciendo mi proyecto de doctorado que ya hice todo los cursos haber si finalmente me gradúo en filosofía no, bueno yo soy como una pera de olmo así un poco extraña, porque además e hecho todo ese recorrido de tener pregrado en psicología, una maestría en educación y luego doctorado en filosofía, también ha sido una búsqueda muy larga” (S6)

<sup>85</sup> “yo primero hice mucha investigación ligada a proyectos con entidades de cooperación internacional hasta que entendí que.. digamos el espacio del desarrollo de una disciplina no esta en esos lugares ni muchísimo menos, que se pueden hacer cosas muy interesantes pero que de todas maneras eso esta dentro de la lógica más bien práctica y del activismo de la realización de unas metas, del cumplimiento de unos objetivos, de cosas de ese estilo y que si uno tiene un interés más en el desarrollo disciplinal tiene que venir a la Universidad.” (S9)

propias carreras profesionales, bien sea para seguirlos o para no repetirlos. Los tutores, el director de tesis, algún profesor del colegio o tal vez un autor con quien se ha tenido interlocución a través de sus obras actúan como patrones y formadores de escuelas que se prolongan en los modos de acción de los investigadores<sup>86</sup>.

## 2.2. La formación continuada

La formación continuada hace referencia a aquellos procesos que complementan la formación inicial y hacen parte del constante proceso de crecimiento personal y profesional del investigador-docente. Una actividad conducente a título es el post-doctorado; las demás son labores que forman básicamente por la interacción (viajes, participación en eventos, dirección de grupos, pasantías, asesorías, etc.). Algunas de estas actividades también hacen parte de la formación inicial y se complementan con ella.

Para la valoración de los procesos de formación interesa establecer los aspectos que van mostrando cambios en la historia del investigador: la consolidación de las carreras profesionales<sup>87</sup>, la opción por la docencia-investigación<sup>88</sup>, estabilización laboral,

<sup>86</sup> El “¿Estos profesores, de algún modo afectaron su modo de hacer la docencia?

. Sí claro, además me lo dicen los que me critican y los que pueden establecer cierto parangón, dicen que uno ya se formó en ese estilo y que tiene a replicarlo inconscientemente... las muletillas, los tics... eso le influye a uno sin que uno se percate ¿no?. al fin y al cabo en este caso se trataba de profesores que ya habían llevado mucho tiempo y que prácticamente se concentraron en una generación en la que querían dejar lo mejor de su legado intelectual”

<sup>87</sup> “Si uno siempre tiene miedo al comienzo de plantear cosas, de decir no, un poco de timidez, un poco de miedo, por ej., mi primer trabajo de investigación fue sobre Osorio Lizarazo y entonces siempre como trabajos tímidos, pero paulatinamente uno va cogiendo como más seguridad en sí mismo y se atreve más y ahonda más y plantea más. Yo creo que tal vez la diferencia entre el ayer y el hoy en campos de investigación sería un poco el adquirir mayor seguridad para aceptar los temas.” (S6)

<sup>88</sup> “yo creo que lo que más me cambió y lo que más sirvió es que yo no me consideraba un docente, yo no me consideraba maestro, yo no consideraba que tenía ahí un papel, yo no consideraba que ahí tenía algo que aportar sino era una cosa que uno hace ahí rapidito por salir del paso, y ya las cosas se tenían que cumplir y listo, hasta que después los uní como un papel importante, después, finalmente sin muchas discusiones yo dije, bueno hay tan poca gente que tiene esa formación y esa capacidad es como egoísta de mi parte no hacer una cosa mucho más adecuada como a las necesidades de las personas y como hacerlo de veraz como un trabajo en el que uno está cumpliendo una misión importante, pero eso reciente, eso es como de los últimos

la creación de una "comunidad académica" y en últimas la construcción de un recorrido vital<sup>89</sup>.

Desde el punto de vista de la organización un aspecto fundamental para precisar dichos cambios son los sistemas de evaluación, de capacitación y de promoción, expresados en los estatutos y en la carrera docente y con los que las universidades van creando las condiciones para el desarrollo de su personal. En este caso se hace más que evidente la necesaria conexión entre unas cualidades propias a los procesos de crecimiento como docente-investigador y las características de la organización en que se esté; habrá organizaciones que tienen más formalizados dichos sistemas, otras que los apoyarán menos, otras que no los incluyen dentro de sus prioridades, etc.

Esta conexión tiene un impacto fundamental en la cultura investigativa en la medida en que relaciona lo institucional con lo personal; para algunos docentes esta relación puede ser más que conflictiva en la medida en que al institucionalizarse condiciones del proceso investigativo se puede intervenir dinámicas cuyas lógicas salen o chocan con la previsibilidad, la normatividad y la búsqueda de efectividad de lo administrativo<sup>90</sup>. Las distancias y

---

cinco años, entonces al cambiar esa perspectiva, como la relación profesor-alumno y más en otra onda, más de conciliación, más de intercambio, más de cooperación porque yo también recibo muchísimo de los alumnos, ellos me cooperan muchísimo en las investigaciones, entonces ahí es otro cuento." (S8)

<sup>89</sup> "yo he tenido muy pocas experiencias por fuera de esas dos actividades, no he estado vinculado laboralmente sino a la Universidad Nacional, siempre en calidad de docente y periódicamente en proyectos de investigación; nunca he desempeñado cargos como no sean los cargos administrativos dentro de la propia universidad, y he hecho pequeñas incursiones en cuestiones laborales por fuera pero siempre en comisión de la Universidad, por ejemplo el ICFES en ocasiones nos contrata o nos contrataba en una época para evaluar otras carreras de sociología o para hacer un estudio sobre la matrícula estudiantil, entonces al tiempo que uno era docente podía hacer ese trabajo, y no esa investigación que es más bien lo que hoy se llama "consultoría" y que no implicaba distraer esfuerzos o recursos de la docencia, pero casi toda mi experiencia -por no decir todo lo que pueda dar de experiencia- lo he adquirido aquí en la Universidad, en los cursos y en los proyectos de investigación que he adelantado." (S14)

<sup>90</sup> "Es que mira la investigación no se hace por decreto, como al amor, mejor dicho todo el mundo... eso la investigación tiene mucho de intuición, de inspiración, eso no es por decreto,..... entonces pues yo veo digamos la bondad de que se quiera hacer eso (la tendencia en las universidades a que todos los docentes

cercanías, las tensiones y negociaciones, las formas como lo administrativo refleja las inquietudes de lo investigativo y viceversa, se convierten en temas constantes de la cotidianidad de las universidades y expresan modos de ser de sus culturas.

### 2.2.1. La evaluación

La evaluación de los procesos docentes e investigativos se convierte en un mecanismo de formación en la medida en que confronta, compara, pone a prueba y dimensiona sus alcances; la evaluación se puede hacer por pares o por expertos, puede ser permanente o casual, pública o privada, con estudiantes o sin ellos, interna a la organización o externa, cualitativa<sup>91</sup> o cuantitativa, y cada una de sus formas trae efectos para los tipos de interacción, para la valoración del conocimiento, para la confrontación de los investigadores-docentes entre sí y con su contexto y para la organización en general<sup>92</sup>. Las formas de evaluación también guardan estrecha relación con las

---

hagan investigación) pero no hay que permitir que vaya dándose, que vaya dándose y que no se dé también en algunas personas y que se puedan devolver y en fin, y que haya diferentes maneras de hacerlo.

Que implicaría otro tipo de estructuras...

Si unos esquemas diferentes. En el momento en que usted tiene un comité, con una metodología y unos protocolos para evaluar la investigación, usted mató lo que no está ahí." (S16)

<sup>91</sup> "la evaluación cualitativa, eso es otra cosa que no tenemos, como no hay un sistema de evaluación cualitativa de las unidades y de las personas que componen las unidades y ligado a la asignación de recursos entonces esa carencia de una, digamos de una evaluación cualitativa se le transfiere a un control burocrático que es el control más chiquito, a ver si presentaste informe final a nadie le importa si es bueno o malo, si alguien lo leyó, sino lo leyó si fue lo que pasó, pero importa, si presentaste informe y cómo gestionaste si en realidad esta bien, pero ni siquiera ojalá fuera así, se ejecutó si las tres cotizaciones están bien, si pudiste gastar en el tiempo de dos semanas que se supone que tu gastes, si entonces compraste un bolígrafo de más o uno de menos...ese es el tipo de control que hay, es un control absolutamente chiquito y burocrático, en cambio no hay el de la calidad académica, creo que la universidad colombiana no ha dado ese paso hacia eso" (S8)

<sup>92</sup> "Ese estilo de diálogo de cualquiera que sean sus formas, con los colegas, con alumnos, a mi me parece fundamental; aquí en una época también había unas presentaciones en Rectoría de proyectos de investigación, yo creo que eso a la gente la saco corriendo, porque entonces le preguntaban unas cosas, lo que faltaban con otras, yo no creo que esas cosas como tan primitivas, aquí no nos gusta, ya hay suficiente polución por fuera para que además uno se produzca ese flagelo internamente, pero por ej. en Inglaterra eso es lo común no, que a usted le den palo tieso y parejo, pues usted sale de un amable, entonces funciona, todo funciona." (S10)



características de las comunidades académicas en las que se encuentran los docentes-investigadores.

### 2.2.2. La capacitación

Entre formación y capacitación existe una relación muy estrecha; al capacitarse, el docente-investigador adquiere una serie de destrezas que le permiten formular y responder nuevas preguntas y con ello avanzar en su trabajo. Son muchas y muy diversas las formas de capacitarse pues responden a las necesidades propias a cada proceso de formación. En este caso, nos interesa determinar, por un lado, si en la estructura de la organización existe algún mecanismo que la favorezca o la impida, y por otro, los modos como los docentes-investigadores resuelven el asunto.

### 2.2.3. La promoción

En el caso de los docentes-investigadores los sistemas de promoción están en estrecha relación con la existencia de la carrera docente y con la estructura de la organización universitaria<sup>93</sup>. La promoción puede tomar como base la formación avanzada del docente, los logros que se vayan dando en su carrera, los nuevos conocimientos adquiridos, o por el contrario, privilegiar la permanencia en la organización, el tiempo de docencia o los cargos administrativos. Los diversos criterios para la promoción expresan las valoraciones que la organización hace de

---

<sup>93</sup> “pero principalmente (los procesos de formación) son procesos espontáneo individual, donde haces esa carrera (docente) y el hecho de que exista esa carrera importa justamente para estimular a la persona a ir progresando en esa formación, pero igualmente puede volverse una serie de requisitos muy formales muy externos a lo que es el centro, que se supone que es una cualificación progresiva de la producción de conocimiento pero puede volverse una serie de requisitos formales y puede volverse lo que también sucede en la universidad que es una especie de guerritas entre pequeños grupos y entre individuos por trancar los ascensos de las personas, o sea hay un problema, pero formalmente se supone que hay eso, que hay una carrera docente a través de la cual vas progresando en tu cualificación y esa cualificación es de conocimiento, no es de otra naturaleza, si lo haces sólo o lo haces con grupos.” (S12)

la creación del conocimiento y de sus miembros y es sin duda uno de los aspectos que más tensiones crea a su interior.

*Nivel dos.*

### *Categoría 3. La Interacción*

Desde un punto de vista amplio, la formación de investigadores es un proceso de interacción; interacción entre maestro y alumno, entre pares, entre conocimientos y entre experiencias vitales. La formación se da en la medida en que es posible afectar y ser afectado por lo que el otro nos propone y esto necesariamente es un asunto grupal. Nos vamos a preguntar ahora por los momentos y espacios en que se da la interacción entre docentes-investigadores y para ello vamos a tener en cuenta diversos -ámbitos:

#### 3.1. La comunidad académica

Una primera instancia de interacción tiene que ver con las formas como se construyen y viven las comunidades académicas. Partimos de considerar que las comunidades académicas suponen la existencia de un grupo de sujetos que comparten imaginarios similares relacionados con determinadas disciplinas y procesos de creación de conocimiento; en esta medida, la comunidad permite intercambiar lenguajes y formas de percepción que favorecen diálogos y contactos. Su presencia o desarrollo incipiente crean modos de interacción particulares, favoreciendo el encuentro o el aislamiento.

#### 3.2. Los grupos

Los grupos de investigadores están en estrecha relación con lo señalado antes para los sistemas de trabajo. La posibilidad de

participar en grupos de investigación lleva a procesos de formación diferentes que cuando se hace de manera aislada<sup>94</sup>. Habrá investigadores y organizaciones más propensas a trabajar en grupos que otras, y esto puede estar institucionalizado<sup>95</sup> o ser parte de los supuestos de la cotidianidad. Puede haber grupos para estudiar, para realizar los proyectos de investigación o para debatir temas de actualidad. Los grupos pueden estar formalizados, tener horarios, ritmos y tiempos o bien ser móviles y fluctuantes. Pueden haber grupos que tengan una estructura jerárquica y otros que sean más planos, grupos que sigan la dirección de alguien con más experiencia o grupos de historia reciente<sup>96</sup>.

### 3.3. Las reuniones

Las reuniones son otras formas de interacción que para el caso de la formación de investigadores<sup>97</sup> tienen múltiples expresiones:

<sup>94</sup> “En investigación, pues digamos que yo he sido muy solitaria en mis temas, entonces he tenido asistentes de investigación, pero el trabajo lo he desarrollado yo sola.”; “Depende de las áreas, entonces hay investigaciones interdisciplinarias, hay investigaciones conjuntas y hay investigaciones individuales. Yo tengo experiencias interdisciplinarias con otras facultades, internamente al interior de la facultad individual. Depende de problemas diferentes y pues es mucho más rico en términos de lo que se avanza cuando la investigación se hace con grupo que cuando la hace sola.” (S14)

<sup>95</sup> “en esta Universidad, hay una condición que va dentro de la línea de los equipos que me parece que es básica y es que aquí, digamos los profesores, mejor dicho si uno trabaja solo, solo, solo, como yo digo como guardado en un closet, es porque quiere, pero si uno quiere uno aquí encuentra como vincularse a un equipo, por lo menos para discutir un programa académico para laborarlo en conjunto, es decir para que no sea uno solo, si ósea aquí es muy fácil por la cultura institucional meterse a un equipo, sí pero para ese tipo de cosas inclusive,...el hecho de que allá equipo y que la gente pueda discutir el programa y proponerlo en conjunto y es interesante por lo menos uno tiene un espacio debate y si uno quiere puede lo puede cualificar fácilmente a un seminario, eso significa hacer mucho trabajo no remunerado, cierto mucha cosa que uno.... pero que también es como desde uno puede de resignificar y darle mayor dimensión al trabajo no, sí...” (S9)

<sup>96</sup> “los grupos que yo organizo a quienes les dirijo investigación, donde hay ya, es decir lo que yo trato es de configurar equipos en una relaciones que hemos ido caracterizando como de conocedores buscadores es decir donde no hay uno que quiera saber en ningún caso yo trato de que en realidad la relación sea como que uno quieren saber y otros, y otros lo internalizan lo reciben digamos lo así si no que más sea como proceso constructivo, creativo, de búsqueda, de aporte” (S4)

<sup>97</sup> “yo creo que uno como docente está sujeto a un desgaste muy grande por mucho que se esfuerce, si se mantiene en cursos tradicionales, si se mantiene demasiado tiempo en un mismo curso, sobreviene un desgaste, un desgaste muy grave, un adocenamiento. Yo pues por ejemplo he querido como contrarrestarlo manteniéndome activo en grupos formales e informales sobre temas alternos; de hecho creo que una de mis ventajas tal vez sea que he logrado trabajar en equipo, yo no he podido hacer trabajos de investigación si no es en equipo y eso le pone a uno una dinámica, un tipo de comunicación muy ágil con colegas que están

seminarios, congresos, foros, encuentros, presentaciones de resultados, conferencias y otras más. En últimas, de lo que se trata es de encontrarse y eso puede ser periódico, ocasional o programado con anticipación; puede ser formal o informal; por gusto<sup>98</sup> o por obligación. Las organizaciones pueden haber llegado a establecer reuniones dedicadas específicamente a procesos de investigación, tipo seminarios internos, en los cuales se debaten sus resultados<sup>99</sup>, o bien, mantener un cierto aislamiento entre sus miembros y preferir que no se encuentren<sup>100</sup>.

*Nivel dos.*

*Categoría 4. Lo expresivo*

Existe otro aspecto que también hace parte de la formación de los investigadores pero que se hace difícil de valorar: lo emotivo. Si en el apartado anterior relacionábamos la formación con la interacción, dicha interacción va más allá de los aspectos racionales y exteriores al sujeto y se mezcla con emociones, sentimientos, afectos, compromisos que involucran a los sujetos en modos de relación bastante complejos pero con importancia al momento de dar cuenta de sus procesos de formación.

---

asimilando literatura nueva, literatura de otros países y que, así sea en forma de una tertulia o de charla de cafetería, le hacen ver a uno problemas o autores en los que no había pensado si se mantiene exclusivamente en función de los cursos que está dictando.” (S7)

<sup>98</sup> “yo creo que es más una cuestión de cercanía personal o de amistad que uno comenta con ciertas personas, el estado de la investigación o los problemas que va teniendo cosas así, pero no ha habido así algo institucional.”

<sup>99</sup> “Básicamente tenemos un comité académico que en el que nos encontramos periódicamente, por otras circunstancias de la vida institucional del centro durante un período largo, el tiempo se nos fue en discusiones más de tipo de administración académica digamos, por fortuna en los últimos tiempos ya hemos logrado correrle un poco la butaca a los temas de la administración y en crear espacios, abrir espacios para discutir otro tipo de cosas y de otra manera son espacios más informales, yo lo denominaría así como el momento del tinto, yo no creo que irse almorzar con alguien y conversar sea un ejercicio perdido en muchos casos, de hecho uno se va y habla y discute sobre países o sobre el proyecto o sobre lo que está pasando aquí y allá o sobre la investigación que este haciendo el uno o el otro y en ese momento uno está aportando y aprendiendo cosas y muchas veces de ahí salen ideas muy buenas para después hacer algún tipo de actividad.” (S8)

<sup>100</sup> “no hay ese supuesto, no hay un seminario realmente excepto en unos cuantos sitios puntuales de la universidad donde los profesores periódicamente digan bueno y este año hice esto y debate esto y ahora publiqué esto y ahora, es muy escaso” (S4)

Optar por una carrera de docente-investigador implica, en algunos casos, que son vistas por los sujetos como "gusto", "entusiasmo", "motivación" o "vocación"<sup>101</sup>; estas condiciones a veces encuentran espacios organizacionales en las universidades propicios para su desarrollo<sup>102</sup>, los construyen mediante grandes esfuerzos o se mantienen al margen de las organizaciones y en constante conflicto con ellas<sup>103</sup>. Lo importante para nuestro caso es que determinar dicho aspecto implica necesariamente involucrarnos en dimensiones afectivo-personales difíciles de establecer pero constantes y reiterativas al momento de dar cuenta de los procesos de formación. Determinar las condiciones que llevan a la aparición de dicho "entusiasmo" o "gusto" nos pone a pensar en las relaciones entre personalidad y creatividad<sup>104</sup>, entre investigación, intuición y creación<sup>105</sup>.

Estos aspectos emotivos se expresan en diversos aspectos de la cultura organizacional:

#### 4.1. Clima organizacional

<sup>101</sup> "el investigador tiene que trabajar en algo que le gusta, que le nació, que responde a una vocación o a un sueño, no puede trabajar, porque me pareció esto... pues trabaja con más gusto, con más empeño, con más dedicación, si es algo que él escogió" (S7)

<sup>102</sup> "entre más me acuerdo de eso (la experiencia en administración pública), más me reafirmo aquí, no el día que, creo que mi camino es por acá, quizás tenga la fortuna de haber probado antes otra cosa y eso me permite saber con más claridad que por aquí es por dónde quiero seguir." (S9)

<sup>103</sup> "Yo pienso que desgraciadamente en nuestro caso (la formación de investigadores) es más de decisiones individuales, personales a veces, muy poco estimulados por las instituciones ¿no? por razones de baja remuneración, por razones de sobrecarga en el trabajo docente, por razones de no estímulo a pasantías, a asistencias a congresos y por razones de deficiente sistematización del trabajo de investigación." (S14)

<sup>104</sup> "yo tengo una intuición excelente, yo no sé, eso de dónde salió, pero yo puedo prever con mucha anticipación cosas que son claves, procesos, conflictos, formas de evolución de problemas o de dificultades, entonces como esa intuición que es ya como la parte artística digamos,... difuso que es... como en lo artístico, como con la invención, como con la capacidad de soñar, de ideártelo, eso digamos marcado regulado por esa cosa formal del pensamiento, de la lógica, de la técnica, es esa mezcla de esas dos cosas lo que producen finalmente la respuesta investigativa." (S13)

<sup>105</sup> "Es que mira la investigación no se hace por decreto, como al amor, mejor dicho todo el mundo... eso la investigación tiene mucho de intuición, de inspiración, eso no es por decreto" (S5)

Las universidades, como cualquier organización, tienen un "ambiente" que las caracteriza y les da su matiz particular; existen ambientes más académicos, otros más deliberativos<sup>106</sup>, otros dispersos, otros que parecen "pequeñas familias". Dichos "ambientes" componen un clima organizacional particular en la medida en que marcan las relaciones de los sujetos entre sí y de ellos con la organización de un modo que a veces sin ser evidente se plasma en la cotidianidad y tiene efectos constantes y a largo plazo. Existen universidades cuyo clima organizacional favorece la interacción entre quienes la componen y que se expresa en una dinámica de encuentros, charlas, intercambios personales, etc. Otras, mantienen una relación tensa entre sus miembros, casi que expulsiva, que impide e incluso antagoniza los contactos; es la organización "canibal"<sup>107</sup> en la cual cada interacción se convierte en una "batalla campal" entre uno y otro por determinar quien sabe más, quien tiene más razón y quien puede descalificar al otro. Existen también universidades en las cuales la investigación y sus investigadores son recubiertos de una "aire" de protección e impermeabilidad que los hace venerables e inasequibles hacia el resto de los miembros de la organización.

#### 4.2. Los grupos de pares

Otro escenario en el cual ocupa especial importancia lo emotivo son los grupos de pares. Si bien desde los tipos de trabajo definidos por la organización se puede especificar que los grupos

---

<sup>106</sup> "aquí en realidad hay un ambiente bastante aceptable de que es, esa discusión académica esa producción la que finalmente vale la pena para la misma institución, entonces te anima, eso te anima." (S5)

<sup>107</sup> "yo pienso que también como bajarle a la antropofagia y a la dificultad pues para reconocer el trabajo de los colegas y ver que en el país también hay cosas valiosas que vale la pena pues mirar y de verdad funcionar con un criterio más de respeto mutuo y de reconocimiento mutuo y de menor canibalismo intelectual en estas comunidades, pues que a veces sus sesgos y sus zancadillas y sus descalificaciones mutuas dificultan mucho el avanzar colectivamente y desconstruir cierto espíritu de cuerpo que me parece que es necesario a veces en las comunidades académicas, cuando no se vuelve pues gueto y pues camuflaje pues de la mediocridad. " (S10)

de investigación son su unidad laboral básica, esto no trae como consecuencia el desarrollo de la variedad de determinantes que intervienen en la dinámica cotidiana de los grupos: el tiempo de conocimiento mutuo, la aceptación e interacción entre estilos personales, intereses y metodologías de trabajo, etc<sup>108</sup>. Los grupos de investigadores pueden estar constituidos por una razón instrumental o ser el resultado de procesos de crecimiento personal; pueden ser jerárquicos o participativos; personales y afectivos o formales y racionales; grupos en los cuales todo se dice y grupo en los que se prefiere callar. Los modos como los grupos manejan las emociones, los conflictos y las dimensiones personales-afectivas de sus miembros marcan dinámicas de trabajo y de relación que de manera directa redundan en sus desarrollos; esto se hacen más que evidente cuando se trata de grupos interdisciplinarios o intergeneracionales.

#### 4.3. Las relaciones docente-investigador/alumno

Otro campo altamente emotivo es el de las relaciones establecidas entre los docentes y sus estudiantes. Las formas como se nombran mutuamente, las normas de cortesía que usan, la proxemia y la comunicación no verbal, las actitudes que toman unos para otros, son comportamientos indicativos de la intensidad emocional de sus vínculos y por ende altamente impactantes en los procesos de formación. Por ejemplo, el apelativo de "cargaladrillos" usado para referirse a los auxiliares de investigación y/o jóvenes

<sup>108</sup> "nosotros hemos hecho cosas de desarrollo de la personalidad, para ayudar al equipo... termina uno como aceptándose los unos a los otros y mucho debate permanente; ahora con una cosa que, y es que eso si es de la dirección del Centro que las cosas personales, si tu tienes problemas con la familia o con tu mujer o estas deprimido o no se que, se crea un espacio, tu tienes derecho a estar angustiado, cansado, enfermo y eso no significa de que como no pudo estar en esa reunión ah! entonces se fregó, sino que de alguna manera hay esa calidad humana para decir fulano de tal está en dificultad, vamos a ayudarlo, entonces bueno se soporta los... y no hay como esa cosa de que los minutos y el tiempo, tiene que ver mucho con el problema de la calidad humana de la gente, en las relaciones interpersonales y eso es lo que toma más tiempo, toma mucho tiempo, porque estamos formados en la otra lógica evidentemente." (S7)

investigadores es indicativo de lo mencionado y representa una forma de entender las relaciones entre "los duros" de la investigación y aquellos que empiezan.

#### 4.4. Las relaciones de género

¿Cómo afecta la condición de género el papel que se ocupa dentro de un proceso de formación? ¿Cuales aspectos favorece y cuales dificulta? ¿Se forman del mismo modo los investigadores que las investigadoras?<sup>109</sup>

#### 4.5. Mitos, ritos y ceremonias

Podríamos afirmar, sin mayor argumento, que no existe proceso social en el cual no estén implicada una dimensión mítica y ritual. La formación de investigadores no está exenta de ello en la medida en que implica un proceso continuo a lo largo de la vida de los sujetos y de las instituciones que requiere validación simbólica desde los imaginarios sociales. Las universidades tienen sus mitos de origen con los que establecen su razón de ser y los modos de entender su relación con el entorno social; pensar la formación de investigadores en función del "cambio social" en una época como la de los setenta era diferente a formar investigadores para el "avance de la ciencia"<sup>110</sup>; existen centros de investigación creados por algún insigne científico que impregna toda su esencia y otros que son resultado de esfuerzos colectivos. Hay organizaciones que tienen ceremonias para la premiación de sus investigadores ilustres y para presentar en público sus políticas

---

<sup>109</sup> "yo soy la primera generación de mi familia que llega a la universidad eso también es importante de pronto... y además soy mujer, entonces llegar como a la claridad de que a uno le interese un proyecto académico y por otro lado a la claridad de lo que significa hacerse a una carrera... esas son he categorías que no están en los modelos de socialización que he.. que uno.... dentro de los que uno fue educado" (S11)

<sup>110</sup> "Yo soy arquitecta, esos eran los años 70 entonces me interesaba mucho como toda la problemática social que era el tema de la época" (S13).



al respecto; existen otras en las que los investigadores consideran ese tipo de situaciones innecesarias y evitan participar en ellas. Hay lanzamientos de libros y revistas, concursos por ganar y premios por recibir que marcan hitos en las historias de los grupos de investigadores y que les dan un nuevo status organizacional y social.

*Nivel dos.*

*Categoría 5. Los recursos*

El desarrollo de la investigación requiere que las entidades destinen una serie de recursos para ello: financiaciones, fuentes de información (bibliotecas, redes, publicaciones especializadas), tecnologías, instalaciones. El manejo de recursos habla también, y de una manera muy real, de las consideraciones que la organización tiene para con sus procesos de investigación. ¿Qué proporción de la inversión de la organización se destina a estas actividades? ¿Cómo se define el presupuesto para ello? ¿Qué lugar ocupa dentro de las prioridades financieras? No se puede formar investigadores sin invertir en ellos ni sin unas condiciones mínimas de existencia.

*Nivel tres: Desde la perspectiva del contexto EMERGENTE.*

A continuación se ofrecen cinco categorías a considerar en este nivel; ellas no agotan la totalidad del contexto, pues pueden existir condiciones específicas a cada institución que requieran considerarse de manera particular. En el contexto además, existen tendencias que operan en plazos temporales diferentes y que influyen de manera diversa en la organización. El objetivo de este tercer nivel descriptivo es encontrar tales tendencias y condiciones contextuales.

*Nivel tres.*

*Categoría 1. Coyuntura sociopolítica*

Se entiende ésta como las condiciones sociales y políticas que existen en el entorno de la organización y que la afectan de manera directa o indirecta. Por ejemplo, cambios de gobierno, conflictos sociales, posiciones y opciones políticas e ideológicas, entre otros aspectos.

*Nivel tres.*

*Categoría 2. Coyuntura económica*

Se refiere a la dinámica financiera vigente que afecta a la organización, por ejemplo, fondos de financiación, convenios de

cooperación interinstitucional, disposición de recursos, prioridades de inversión, convocatorias, entre otros temas. El reconocimiento de estas condiciones no tiene sólo un carácter diagnóstico puesto que permite identificar condiciones que eventualmente se pueden potenciar.

*Nivel tres.*

Categoría 3. Ofertas del escenario educativo

Alude a los productos existentes en el escenario educativo en general, tales como perfiles institucionales, perfiles profesionales, productos investigativos, publicaciones, productos de educación continuada.

*Nivel tres.*

Categoría 4. Demandas del escenario educativo

Corresponde a las necesidades y exigencias que los usuarios/destinatarios del sistema educativo y de la industria del conocimiento científico expresan en determinados momentos, por ejemplo: requisitos de acreditación, valoración social de las ofertas del escenario educativo, soluciones a problemas específicos.

*Nivel tres.*

Categoría 5. Políticas educativas y de Ciencia y Tecnología

Las políticas, reglamentaciones y normas referidas al escenario educativo, investigativo y científico en general.

## EL MANUAL DE USO

### Componentes de la Estrategia

La estrategia comprende:

-1 rejilla con tres niveles.

-3 formatos:

Formato 1. Listado de situaciones interesantes

Formato 2. Priorización de las situaciones interesantes a la luz del contexto emergente.

Formato 3. Laboratorio de gestión organizacional

Desde el punto de vista de su diseño, la estrategia consiste en una rejilla con dos círculos; uno de ellos, el más pequeño y referido al sujeto, se mueve sobre otro que contiene los aspectos relacionados con la organización. Estos dos círculos predefinidos se encuentran dentro de un marco más amplio que es el contexto emergente. De los cruces obtenidos del nivel uno y dos salen las posibles situaciones interesantes generales que posteriormente son contrastadas con el contexto emergente, dando lugar a nueva lista de situaciones interesantes prioritarias.

Cada una de las situaciones interesantes de esta última lista es trabajada de manera independiente con el formato de laboratorio de gestión organizacional. Dicho formato permite la visualización de las soluciones tentativas a cada situación interesante con sus respectivas ventajas y desventajas.

Todos los pasos anteriores llevan a la producción de insumos que sustentarán la escritura posterior de un Plan de Gestión para la Formación Investigativa de los Profesores Universitarios.

Debe recordarse que...

⇔ La estrategia está pensada para ser aplicada por un equipo compuesto por participantes de las distintas instancias de la organización, de manera que se asegure la presencia de todos los puntos de vista e intereses.

⇔ La primera rueda (la más interna) busca facilitar el surgimiento de la mirada del sujeto y la segunda se preocupa por la mirada organizacional; ambas se encuentran en un marco que da cuenta de las condiciones contextuales existentes al momento de aplicación de la estrategia. Este modo de aplicación hace que la estrategia se renueve cada vez que se la aplica y permite lecturas actuales.

### ***El funcionamiento de la Estrategia***

La Estrategia busca extraer tres dimensiones comprensivas que responden a perspectivas distintas para construir una mirada cultural que ponga en evidencia situaciones interesantes relacionadas con la formación en investigación de profesores dentro de las organizaciones de educación superior. Los pasos a seguir son los siguientes:

Primer paso:

Confrontación de las categorías de los niveles uno y dos para buscar tensiones.

Este paso requiere de un reconocimiento previo de la situación de la organización en cuestión, que suministre los insumos básicos para hacer los cruces de categorías. Se trata de tener un panorama de cada uno de los aspectos señalados que permita caracterizarlos y con base en ello poder establecer las relaciones entre categorías. Por ejemplo, del nivel dos, perspectiva organizacional, saber cuales son las características principales

de la universidad desde el punto de vista de los "modelos subyacentes", de los recursos humanos y de cada una de las categorías señaladas; para lograrlo es que proponemos el esquema detallado de los temas que compondrían cada categoría.

El primer paso de la puesta en marcha de la Estrategia opera como una ruleta, de manera concéntrica. (Ver rejilla adjunta). El mecanismo consiste en enfrentar cada una de las categorías del primer nivel con las del segundo nivel, previamente caracterizadas, y preguntarse para si las combinaciones que surgen merecen especial atención y generan tensiones. Entendemos por tensiones los conflictos, desfases, diferencias, destiempos, desacuerdos, contradicciones que caracterizan la dinámica organizacional en la cual se dan los procesos de formación de investigadores. Dichas tensiones se van marcando con X en el formato respectivo (ver Formato 1.).

Segundo paso:

Determinación de las situaciones interesantes.

Con base en el listado anterior se identifican aquellas tensiones que resultan significativas para la problemática de interés -la formación investigativa de los profesores universitarios-; dichas tensiones se convierten en situaciones interesantes y se anotan en el formato dos para ser descritas.

Tercer paso:

Priorización de las situaciones interesantes.

Con el mismo formato dos y a la luz del marco del contexto emergente, se decide cuales situaciones interesantes ameritan alta, media o baja prioridad.

Hasta este paso la Estrategia se centra en un acercamiento básicamente descriptivo a la situación de la organización universitaria que observa sus procesos de formación de investigadores. Sin embargo, dicha situación se puede potenciar mediante procesos de gestión.

Cuarto paso:

Laboratorio de decisiones organizacionales.

Aquí se invita a hacer una descripción y análisis de la agenda de situaciones interesantes bajo la perspectiva de resolución de problemas. La dinámica propuesta es tratar de identificar los elementos de mayor influencia en la determinación de la situación y los de menor influencia. Además se debe revisar en que instancia se encuentra la responsabilidad prioritaria del asunto, como lo problematiza, lo construye, lo resuelve, lo exhibe y lo comunica.

Adicionalmente se debe explorar a manera de simulacro las distintas consecuencias posibles de las diversas soluciones al problema (ver Formato 3). Igualmente se debe ilustrar los múltiples modos de actuar, decidir, sentir, hacer y pensar de la situación.

El propósito de este laboratorio es tratar de simular o construir las soluciones a las situaciones interesantes y sus respectivas consecuencias en las distintas instancias y para los distintos actores.

Quinto paso:

Diseño de un Plan de gestión para la formación investigativa de los profesores universitarios.

Se espera que en este último paso, una comisión elegida del equipo participante, recoja de manera sintética el trabajo realizado y elabore un documento que deberá contener los siguientes puntos:

1. Diagnóstico general de las áreas prioritarias para el Plan de formación investigativa de profesores universitarios.
2. Plan de trabajo: propósitos, estrategias y acciones.
3. Responsabilidad de cada una de las instancias de la organización en el logro de los objetivos del plan.
4. Presupuesto y cronograma detallado por etapas.


Este documento deberá ser revisado por la comunidad académica, administrativa y rectora de políticas de la organización, con el ánimo de ser aprobado para su más inmediata iniciación.





## BIBLIOGRAFIA

- AHUMADA B. Jorge. Consolidación de la Comunidad Científica. En: Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá 1991. Capítulo X p. 227 - 251.
- ALDANA Valdés, Eduardo y Cols. Colombia al filo de la Oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá. julio de 1994.
- ALJURE NASSER, Emilio y Cols. Lineamientos para la Acreditación. Sistema Nacional de Acreditación (CNA). Santafé de Bogotá. 1996.
- ASOCIACIÓN DE UNIVERISIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESUS EN AMÉRICA LATINA. Desafío de América Latina y propuesta educativa. AUSJAL. Santafé de Bogotá. 1995.
- BALAN, J. y Cols. Políticas comparadas de educación Superior en América latina. Santiago: FLACSO, 1993.
- BATESON, GREGORY. Espíritu y naturaleza. Buenos aires: Amorrortu Editores, 1980.
- BECERRA B. Manuel Francisco. La Ciencia y la Formación de Investigadores profesionales - El caso Colombiano-. En: La Universidad Nacional de Colombia y la Política Nacional de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Colombia - Colciencias. Santafé de Bogotá: Empresa editorial Universidad Nacional de Colombia. 1989. P 43 - 48.



BELLA, David A. The pressures of organizations and the responsibilities of University professors. En: BioScience Vol. 46, #10, pag. 722-786.1996.

BID-SECAB-CINDA. Administración de programas y proyectos de investigación. Santiago de Chile: CINDA, 1990.

BORRERO, A. La docencia y la investigación. Simposio Permanente sobre la Universidad, Segundo seminario general 1983-1985. Cuarto círculo de reflexión: La conciencia crítica. Investigación-docencia. Bogotá: ASCUN, 1985.

BRÜNNER José Joaquín. El Subsistema Universitario. En: Informe Sobre La Educación Superior en Chile. Falsco. 1986. Chile. p. 110.

----- Desarrollo de los Recursos Humanos para la Investigación en América Latina. Documento para el Seminario Regional sobre el Desarrollo de Recursos Humanos para la Investigación en América Latina convocado por el CIID, que se realizó en Salvador, Brasil 1987.

----- Universidad y Sociedad en América Latina. Santiago de Chile: FLACSO, 1987.

----- Recursos humanos para la investigación en América Latina. Santiago de Chile: FLACSO-IDRC, 1989.

----- Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos. Sección de obras de educación, Fondo de cultura económica, Santiago de Chile, 1990.

----- Desafíos de innovación en la docencia Universitaria. Santiago: FLACSO, Serie estudios Sociales #45, 1994.

BRUNNER, J.J. y Cols. Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Nupes-Brasil; Flacso-Chile; Die-México; Cedes-Argentina; Iepri-Colombia. Santafé de Bogotá: Imprenta Universidad Nacional, 1995.

CARLSON, Sam. The feasibility of students loans in Latin America: a simulation.

The worl Bank, (1992)

CLARCK, Burton. Culture and academics. Higher educational review. HER, Vol 43: 4, 1987.

----- The academic life: small worlds, different worlds. A carnegie foundation Special report. The carnegie foundation for the advancement of teaching, Princeton, N.J. USA.

CEPEDA Ulloa Fernando y CUARTAS Nieto Carlos. Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Editorial Presencia Ltda. Santafé de Bogotá.

COLCIENCIAS. Ciencias Sociales y Humanas. Entender y Anticipar la Modernidad. EN: Convocatoria a la Creatividad. Santafé de Bogotá: Tercer mundo Editores. Primera edición 1992. P. 44 - 46.

----- Formación y Capacitación de Personal para La Ciencia y La Tecnología. EN: Convocatoria a la Creatividad. Santafé de Bogotá: Tercer mundo Editores. Primera edición 1992. p. 247 - 265.

----- Reflexiones a Propósito de La Reforma Universitaria. EN: Convocatoria a la Creatividad. Santafé de Bogotá: Tercer mundo Editores. Primera edición 1992. p 309 - 329.

----- Ciencias Básica. Hacia la Madurez de la Comunidad Científica. EN: Convocatoria a la Creatividad. Santafé de

Bogotá: Tercer mundo Editores. Primera edición 1992. P- 29 - 39.

----- Situación de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, En: Los Retos de la Diversidad. Bases para un Plan del Programa Nacional de Ciencias Humanas. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo editores. Primera Edición 1993. P. 26-35

----- Formación de Recursos Humanos y Fortalecimiento de la Comunidad Científica. Santafé de Bogotá D. C. junio de 1995.

COLE, Jonathan y Cols. The Research University in a time of discontent. Baltimore: the Johns Hopkins University Press, 1994.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Ciencia y Tecnología para un Desarrollo Sostenible y Equitativo. Implementación de la Política Nacional de Ciencia y Tecnología: 1994-1998. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, D. C. junio de 1995.

----- Política de Incentivos a los Investigadores. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, D. C. 27 de julio de 1995.

De SOUZA P. María Carlota. Utilización de Recursos Humanos para La Investigación. En: Ciencia, Educación Superior y Desarrollo en América Latina. Benjamín Alvarez, Paz Buttedahl (Editores). 1991. Capítulo7 p. 183 - 221.

DIAZ, Mario. EL campo intelectual de la Educación en Colombia. De. Tercer mundo, Bogotá: 1996.

DESRUISSEAU, P. A record number of Foreign students enrolled at U.S. Colleges last year. En: The Chronicle of Higher Education. December, 1996. pags. 64-69

DIAZ VILLA, Mario. Aproximaciones al Campo Intelectual de la Educación. En: Revista Universidad del Valle. No. 4. Abril, 1996.

ECHEVERRI de F. Ligia y MESA R. Germán. Perspectiva y Prospectiva de Las Ciencias Sociales en Colombia 1991. (Síntesis). En: Ciencias Sociales en Colombia 1991. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá. P. 23- 33.

ECHEVERRI de F. Ligia y Cols. Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanas. En: Los Retos de la Diversidad. Bases para un Plan del Programa Nacional de Ciencias Humanas. COLCIENCIAS Tercer Mundo editores. Primera Edición 1993. p. 70-76

GALVIS, J. y LUCIO, R. Procesos recientes de legislación sobre educación superior en América Latina: análisis comparativo. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios políticos y relaciones internacionales, Bogotá, 1994.

GARDNER, Howard. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books. 1.983

GARDNER, Howard and HATCH, Thomas. (1.989) Multiple intelligences go to school. Educational Researcher, 18 (8) 4-10.

GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós, 1995.

GIL ANTON, Manuel y Cols. Los Rasgos de la Diversidad. Un Estudio sobre los Académicos Mexicanos. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. México 1994.

GIMENO, J. Y PEREZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Akal, 1983.

GIOIA, Dennis, and THOMAS, James. Identity, Image and Issue interpretation: sensemarking during strategic Change in academia. En: Administrative Science Quarterly, Vol 41, pags 370-403, 1996.

GÓMEZ B. Hernando y JARAMILLO S. Hernan (compiladores). 37 Modos de Hacer Ciencia en América Latina. Tercer Mundo Editores. COLCIENCIAS. 1997.

GOZZER, G. Conseil de l'Europe. Doc. CCC/EGT5. Estrasburgo, 1971.

GUZMÁN, Alvaro. Consolidación de La Comunidad Científica en Ciencias Sociales y Humanas En: Los Retos de la Diversidad. Bases para un Plan del Programa Nacional de Ciencias Humanas. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo editores. Primera Edición 1993. P. 112 - 117.

HENDRIX, Katherine. Guess Who's coming to lecture? Two cases study in professor credibility. Paper presented at the Annual meeting of the Western States Communication Association. 64th Albuquerque, NM, Febreaury 12-16, 1993.

HEBE M. C. Vessuri. Ciencia y Cultura en la conformación de una cultura científica EN REVISTA: INTEGRACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. volumen 1, número 1. 1994 Santafé de Bogotá.

----- ¿Estilos Nacionales de Antropología? Reflexiones a partir de la Sociología de la Ciencia. EN: MAGUARE. Revista del Departamento de Antropología Universidad Nacional de Colombia. Antropología en América Latina. Nos. 11 - 12 Santafé de Bogotá 1996.

ICFES. La formación de investigadores y la realización de proyectos de investigación y servicios en la universidad. Tercer Seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana, Bogotá: ICFES, 1990.

IMBERNON, FRANCISCO. La formación del profesorado. Papeles de Pedagogía, Madrid: Ediciones Paidós. 1994.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA "FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS". Reglamento para los Programas de Formación de Recursos Humanos. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, D. C. junio de 1995.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE OPINIÓN Y CIA LTADA. "INOP". Censo Nacional de Profesores Universitarios. ICFES. Medellín diciembre de 1994.

JHONSON, Beth. Collective Bargaining in higher education and the professions. City University of New York, N.Y. N.Y. Bernard Baruch Coll. National Center for the study of collective Bargaining in higher education and the professions. 1989.

JIMENO. Myriam y Cols. Informe de Investigación Sobre estrategias para Mejorar la Calidad de la Investigación. En: Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Editorial Presencia Ltda. Santafé de Bogotá. 1995.

KLEIN, Lucía. Política y políticas de enseñanza en Brasil: 1970-1990. EN: Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Santiago, FLACSO, 1993.

KEMBER, David, and Mc kay, Jan. Action Research into the Quality of Student Learning. A Paradigm for faculty development. En: Journal of Higher education, Vol 67, #5, pags 528-552, 1996.

KENT, Rollin. Políticas comparadas de Educación superior en América Latina. Santiago: FLACSO, 1993.

-----Temas críticos de la educación superior en América Latina, Santiago: FLACSO, 1996.

LANE, Neal. We must explain why science matters to Society. En:The Chronicle of Higher Education. December, 1996. pag. 84

LESSEM, RONNIE. Gestión de la cultura corporativa. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1992

LI -PING TANG, Thomas and CHAMBERLAIN, Mitchell. Attitudes Toward Research and Teaching. Differences between administrators and faculty members.En: Journal of Higher education, Vol 68, #2, pags 528-552., pags 212, 227.1997.

LUCIO, Ricardo. La educación superior en el umbral de los noventa.Informe del grupo de investigación de Colombia. Bogotá, 1994.



LUCIO, Ricardo y SERRANO, Mariana. La educación superior en Colombia. En: Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Santiago: Flacso, 1993.

MELO Jorge Orlando. La Utilidad de las Ciencias Sociales. En: La Universidad Nacional de Colombia y la Política Nacional de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Colombia - Colciencias. Santafé de Bogotá: Empresa editorial Universidad Nacional de Colombia. 1989 p 131 - 134.

----- Problemas Tratados y Recomendaciones En: Los Retos de la Diversidad. Bases para un Plan del Programa Nacional de Ciencias Humanas. COLCIENCIAS, Santafé de Bogotá: Tercer Mundo editores. Primera Edición 1993. P. 213-224.

MISAS C. Gabriel. Estrategias para la Conformación de una Cultura Científica. En: Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá 1991. Capítulo IX p. 203 - 225.

PEREZ FRANCO, L y Cols. Los académicos de las Universidades Mexicanas. Contexto, Discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. En: Sociológica, Vol 15, 1991.

POSADA F. Eduardo. Estímulos a La Investigación y a Los Investigadores. En: Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá 1991. Capítulo VI p. 135 - 162.

RESTREPO MORENO, Angela y Cols. En Búsqueda del Potencial de los Universitarios Colombianos para la Investigación. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.

RIBEIRO, E. Temas críticos de la Educación Superior en América Latina. Santiago: FLACSO, 1996

SARMIENTO A. Libardo. Programa de Prospectiva y Ciencias Sociales En:. Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá 1991. Capítulo VII p. 165 - 174.

SCHVARSTEIN, LEONARDO. Psicología social de las organizaciones. Buenos aires: Paidós. 1995.

SCHWARZTMAN, Simón. Latina America: Higher education in a lost decade. Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, 1991.

----- Estado y mercado en el financiamiento de la educación superior. En: notas para el debate. N.8, Grade, Lima, 1993.

SEAGREN, Alan. y Cols. The deparment Chair: New responsibilities and Challenges. University of Washington. D.C. School of education and human Development. 1993.

SUNKEL Osvaldo y LAVADOS Ivan. Tendencias en La Formación de Investigadores. En: Ciencia, Educación Superior y Desarrollo en América Latina. Benjamín Alvarez, Paz Buttedahl (Editores). 1991. Capítulo 3 p. 41 - 59.

TAMAYO Y TAMAYO, MARIO. Diccionario de investigación científica. Bogotá: Editorial Blanco, 1984

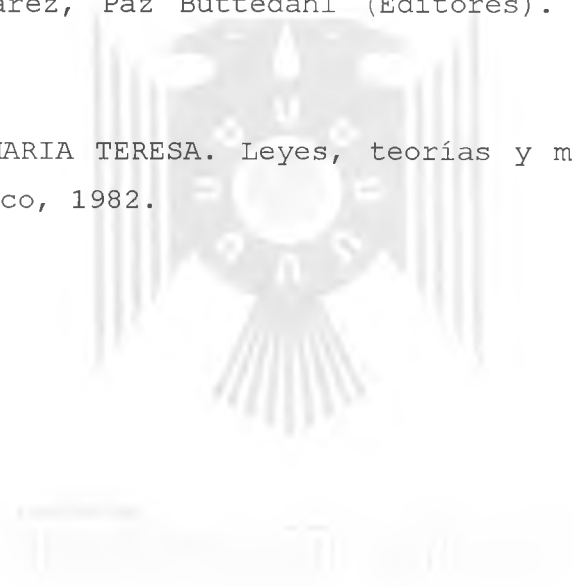
UNESCO. Terminología de la educación de adultos. París. 1975.

UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL. Memorias del  
III Encuentro de Responsables de Investigación Científica en  
América Latina y IV Seminario de Posgrado en Latinoamérica..  
Ecuador 1995.

URRUTIA, MIGUEL Y TRUJILLO, JUAN PABLO, "Formación de Recursos  
Humanos para la Apertura: Una Comparación Internacional, en:  
Coyuntura Social, No. 4, Fedesarrollo - Instituto SER, Bogotá,  
mayo de 1991.

VIVAS REINA Jorge y ROJAS RUIZ Humberto. Formación de  
Investigadores. Interacción Universidad - Sector Privado. En:  
Ciencia, Educación Superior y Desarrollo en América Latina.  
Benjamín Alvarez, Paz Buttedahl (Editores). 1991. Capítulo 9  
p. 307 - 333.

YUREN CAMARENA, MARIA TERESA. Leyes, teorías y modelos. Editorial  
Trillas: México, 1982.



## ANEXO 1

### Aspectos Metodológicos

A continuación presentamos una información básica sobre las personas que participaron como entrevistados y de quienes se hace referencia en los pies de página del capítulo sobre "Universidad y cultura organizacional":

*POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTRA:*

INVESTIGADORES ENTREVISTADOS:

SUJ	EDAD	UNIVERSIDAD	ÁREA DE TRABAJO.	PREGRADO	POSGRADO
1	64	U. Javeriana	Antropología Social, Antropología Cultural Y Etnografía.	Economía	Antropología Y Sociología
2	38	U. Javeriana	Desarrollo Rural - Trabajo Social.	Trabajo Social	Magíster En Desarrollo Rural.
3	44	U. Javeriana	Filosofía	Licenciatura En Filosofía Y Letras	Doctor En Filosofía Y Postdoctorado En Filosofía.
4		U. Nacional	Antropología Social	Antropología	
5		U. Nacional	Sociología	Licenciatura En	Doctorado En Demografía Y

				Sociología	Maestría Demografía.	En
6		U. Andes	Economía	Economía	Máster Economía, Certificado Demografía, Ph. D En Economía Y Doctorado Demografía	En De Ph. D Y En
7	51	U. Andes	Psicología Clínica Psicología Organizacional. Y La Mujer Y Su Condición.	Psicología	Doctora Educación	En
8	38	U. Andes	Ciencia Política, Derecho Constitucional, Filosofía Del Derecho, Sociología Jurídica.	Derecho	Especialista Países Desarrollo. Doctor En Ciencia Política	En En
9		U. Andes	Gestión Pública - Descentralización.	Antropología		
10	47	U. Nacional	C. Política Y Sociología	Sociología	Ciencias Políticas.	
11	55	U. Andes	Antropología,	Licenciatura	Máster	En

			Etno Literatura, Filosofía, Literatura Hispanoamericana	ra En Filosofía Y Letras	Literatura Hispanoamericana.
12	46	U. Javeriana	Psicología Social, Sociología, Investigación Educativa Y Tecnología Educativa.	Psicología	Magíster En Investigación Y Tecnología Educativa.  Candidata A Doctorado En Filosofía.
13	47	U. Nacional	Arquitectura, Historia De La Arquitectura.	Arquitectu ra	Ph.D En Arquitectura, Teoría - Historia De La Arquitectura.
14	48	U. Andes	Desarrollo Psicológico, Especialmente Desarrollo Moral.	Psicología	Dr. Phil, Ruhr Universitat, Alemania.
15		U. Javeriana	Medio Ambiente Y Comunicación.	Comunicaci ón Social	Maestría En Filosofía
16		U. Javeriana	Cultura Política Y Comunicación.	Comunicaci ón Social	Maestría En Comunicación
17		U. Nal	Cultura Política	Historia	Estudios Políticos. Relaciones Internacionales

18		U. Javeriana	Educación Medios Comunicación.	- Y	Comunicaci ón Social	Maestría Comunicación.	En
19		U. Iberoameri cana	Comunicación Lenguaje	-	Fonoaudiol ogía	Maestría Desarrollo Educativo Social.	En Y
20		U. Iberoameri cana	Políticas Educación	De	Psicología	Maestría Desarrollo Educativo Social.	En Y



ÁREA	TOTAL
ANTROPOLOGÍA	3
TRABAJO SOCIAL	1
FILOSOFÍA	2
SOCIOLOGÍA	3
ECONOMÍA	2
PSICOLOGÍA	4
CIENCIA POLÍTICA	2
GÉNERO	1
DERECHO	3
LITERATURA	2
EDUCACIÓN	2
ARQUITECTURA	2
DESARROLLO RURAL	1
MEDIO AMBIENTE	1
CULTURA POLÍTICA	1
EDUCACIÓN Y MEDIOS	1
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	1
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	2

ENTREVISTAS POR UNIVERSIDADES	
U. NACIONAL	4
U. JAVERIANA	8
IBEROAMERICANA	2
U. ANDES	6
TOTAL	20



GÉNERO		EDAD PROMEDIO*
MUJERES	11	47.5
HOMBRES	9	48.2
TOTAL ENTREVISTADOS-AS	20	TOTAL 47.8

\* de 6 mujeres y 4 hombres.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

POSGRADOS	TOTAL
POSGRADO	2
MAESTRIA	4
DOCTORADO	4
ESPECIALISTA	1
CANDIDATA A DOCTORADO EN FILOSOFÍA.	1
PH. D ARQUITECTURA	1
DR. PHIL	1
CANDIDATO A MAESTRÍA EN FILOSOFÍA	1
CANDIDATO A MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO	1



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUSCO  
 INSTITUTO VICE-RECTORAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS

PREGRADO	TOTAL
ECONOMÍA	2
TRABAJO SOCIAL	1
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS	2
ANTROPOLOGÍA	2
PSICOLOGÍA	4
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA	1
DERECHO	1
SOCIOLOGÍA	1
FONOAUDIOLOGÍA	1
HISTORIA	1
COMUNICACIÓN	3
ARQUITECTURA	1

## ANEXO 2

### Cuestionario de entrevista a profesores universitarios

#### Criterios:

La información se buscará de acuerdo con los criterios que surgen de la noción de cultura propuesta, relacionada con la idea de cultura investigativa:

CONOCER → PROCESOS DE ENTRENAMIENTO / CAPACITACION / ADQUISICION DE HABILIDADES Y DESTREZAS

PENSAR → QUE OPINA SOBRE...

DECIDIR → QUE HARÍA SÍ...

#### Qué información necesitamos?

Necesitamos información que nos permita determinar aspectos que hagan parte de los procesos de formación en investigación y que puedan ser susceptibles de ser explorados posteriormente mediante instrumentos específicos.

El propósito principal de esta actividad es la construcción de la pregunta, no su respuesta.

#### Tópico I: Conocer/historia profesional

#### Preguntas:

1. Identificación del sujeto. Breve reseña experiencia profesional.
2. ¿Cómo define su ejercicio laboral en la relación DOCENCIA-INVESTIGACION.
3. Qué lo llevó a tomar la docencia universitaria como el campo de ejercicio de su profesión? Algún aspecto tuvo especial influencia (positiva y negativa)?
4. ¿Qué fue primero en su experiencia profesional? el trabajo como docente o como investigador? (Determinar el paso de profesional a docente/investigador: ¿son procesos simultáneos? ¿son sucedáneos uno de otro?)
5. Qué relación existe entre su formación disciplinar, su ejercicio laboral como docente y la investigación?

6. Qué peso relacional ha tenido lo laboral y lo disciplinar en su formación como investigador?

7. ¿Se considera formado para la investigación?

8. ¿Qué aspectos lo han formado en ello? ¿Qué momentos, eventos, sucesos, estímulos, han incidido en su formación investigativa? Qué experiencias positivas/negativas ha tenido que contribuyeron significativamente a su formación en investigación?

Descripción detallada de casos

9. ¿Qué relación hay con su historia personal y la prácticas pedagógicas que vivió--profesores modelo--?

10. ¿Qué actividades caracterizaron su formación inicial como investigador y cuales ha seguido realizando a lo largo de su desempeño laboral?

11. Describa el perfil o características de un investigador

Tópico II: Pensar

12. ¿Qué es para usted la formación? ¿Cómo se forma un docente? ¿Cómo es la formación en investigación?

13. ¿Cómo entiende la formación de un investigador? ¿Es un proceso personal? institucional? ¿Generalizado a todas las profesiones o particular a ciertos gremios e individuos?

14. ¿Quien forma a los investigadores?

15. ¿Qué características requiere o debe tener un sujeto para acceder a un proceso de formación en investigación?

16. ¿Qué ofertas debe tener el medio en que el profesional se encuentra para favorecer sus procesos de formación?

Tópico III: Decidir

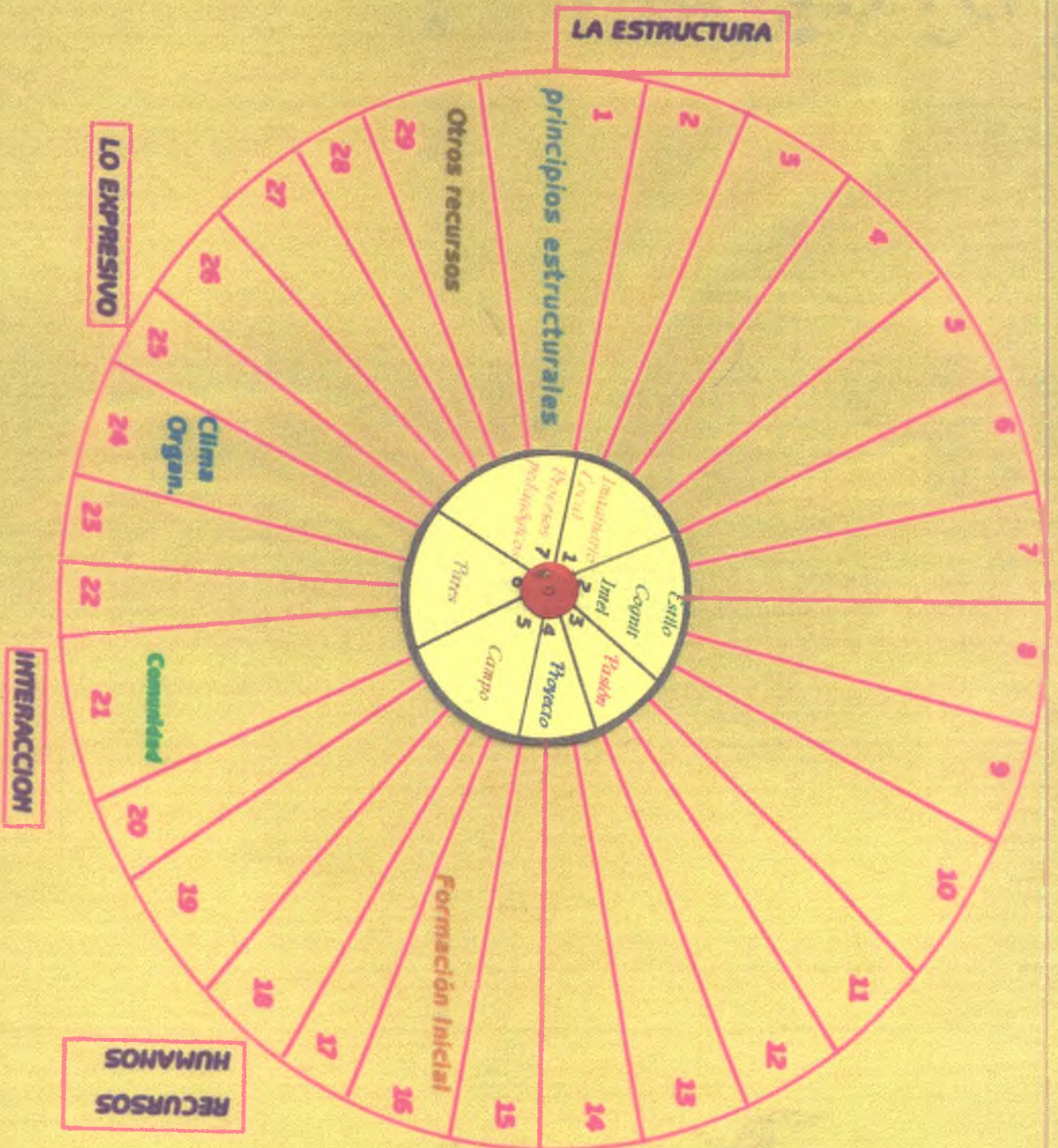
17. Si de usted dependiera, ¿cómo haría para formar en investigación a los docentes universitarios?

18. ¿Qué temas de formación en investigación escogería?

19. Con qué criterios escogería esos temas?



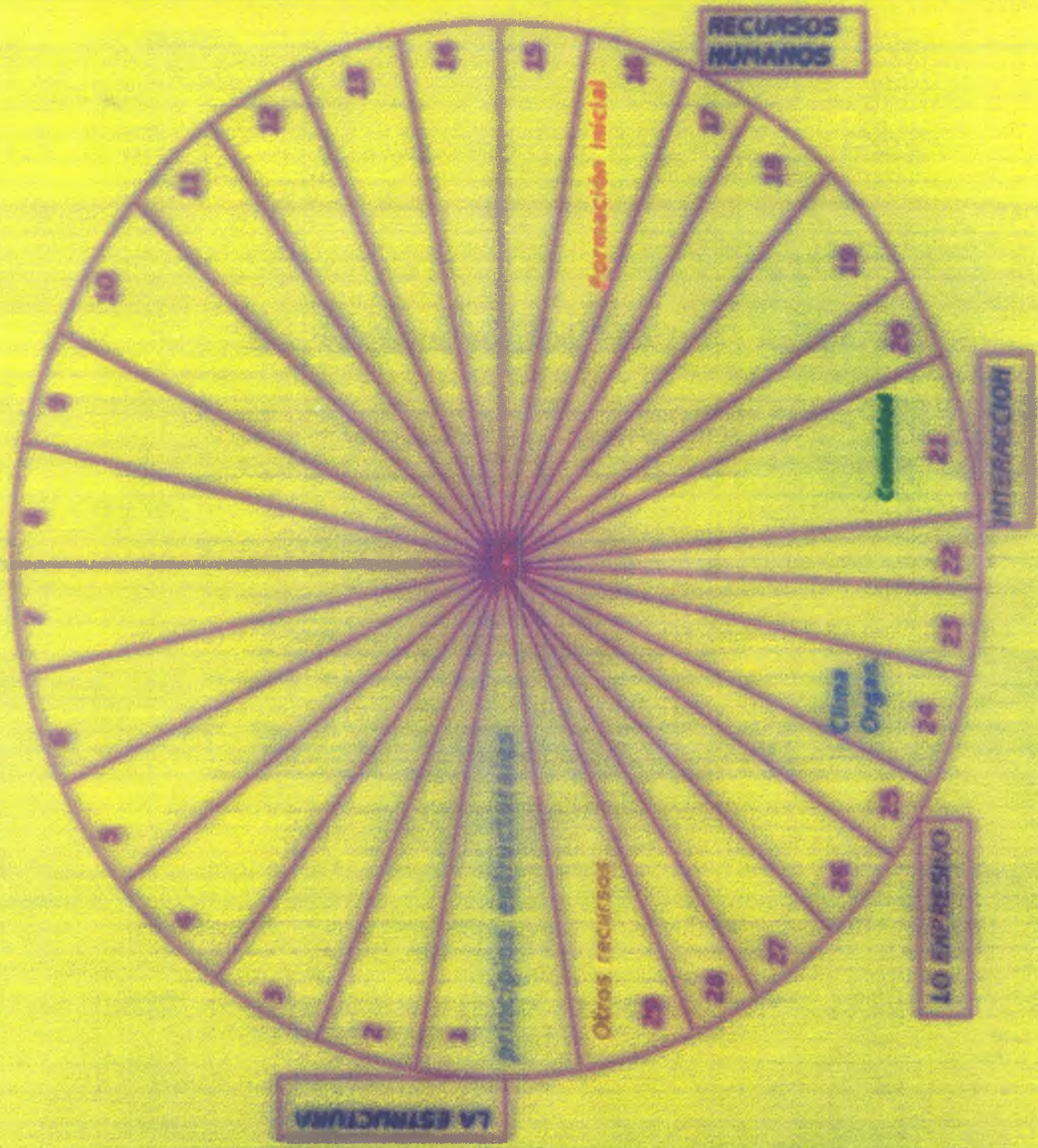
# CONTEXTO EMERGENTE





## PRIMER NIVEL DE LA ESTRATEGIA





**SEGUNDO NIVEL DE LA ESTRATEGIA**



## Formato 1.

### LISTADO DE SITUACIONES INTERESANTES

#### Nivel Dos

1. Los Modelos subyacentes	2. Los recursos humanos	3. La interacción	4. Lo expresivo	5. Los recursos
----------------------------	-------------------------	-------------------	-----------------	-----------------

#### Nivel Uno

1. Construcción local del imaginario del investigador

2. Estilos cognitivos e inteligencia.

3. Pasión por un objeto.

4. El proyecto de investigación.

5. El campo de saber-disciplina-área

6. Los otros-los pares.

7. Procesos pedagógicos

**Formato 2.**

**PRIORIZACION DE LAS SITUACIONES INTERESANTES A LA LUZ DEL  
CONTEXTO**

<i># Situación interesante</i>	<i>Descripción</i>	<i>Prioridad frente al contexto</i>
------------------------------------	--------------------	---

1.

Coyuntura  
sociopolítica

Coyuntura  
económica

Ofertas del  
escenario  
educativo

Demandas del  
escenario  
educativo

Políticas educativas  
y de Ciencia y  
Tecnología

# LABORATORIO DE DECISIONES ORGANIZACIONALES

Situación Interesante  
#1.

Elementos mayor  
influencia:

Elementos menor  
influencia:

Solución tentativa A:

Consecuencias:

Solución tentativa B:

Consecuencias:

Solución tentativa C:

Consecuencias:

LABORATORIO DE GESTION ORGANIZACIONAL

Formato 3.

