

Transformaciones en las Funciones de la Universidad Colombiana a partir del Cambio
Institucional Formal

Isabel Cristina Montes Gutiérrez

Trabajo de grado para optar a título de Magíster en Ciencias de la Administración

Universidad EAFIT, Escuela de Administración

Medellín, Colombia

Director

M.Sc. Carlos Mario Henao Galeano

Universidad EAFIT, Escuela de Administración

Medellín, Colombia

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| Capítulo I..... | 12 |
| La universidad y sus funciones sustantivas..... | 12 |
| 1.1 Aspectos históricos en la consolidación de la universidad y sus funciones..... | 13 |
| 1.2 Concepciones y funciones de la universidad..... | 15 |
| Capítulo II | 26 |
| Conceptos fundamentales: institución, cambio institucional y organización | 26 |
| Capítulo III..... | 33 |
| Aspectos Metodológicos | 33 |
| 3.1 Primera fase: Exploración - entrevistas con expertos en educación superior | 35 |
| 3.2 Focalización - investigación documental | 38 |
| 3.3 Profundización – grupos de discusión y entrevistas..... | 40 |
| 3.4 Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO): análisis de la información recolectada..... | 44 |
| Capítulo IV..... | 46 |
| Las funciones de docencia, investigación y extensión a partir de los cambios institucionales en el sistema de educación superior y en el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación..... | 46 |
| 4.1. Consolidación del Sistema de Educación Superior y del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación..... | 55 |
| 4.2. Transformaciones en la función de Docencia | 58 |
| 4.2.1. La formación como la esencia de la Educación Superior. | 61 |
| 4.2.2. Definición de la función de Docencia. | 72 |
| 4.2.3. Características de los docentes..... | 76 |
| 4.2.4. Estudiantes. | 88 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.5. Aspectos Curriculares. | 91 |
| 4.2.6. Reflexión final - función de Docencia. | 102 |
| 4.3. Transformaciones en la función de Investigación..... | 104 |
| 4.3.1. Definición de la función de Investigación y su propósito..... | 107 |
| 4.3.2. Primacía en la productividad académica para el escalafón docente..... | 127 |
| 4.3.3. Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología..... | 145 |
| 4.3.4. Reflexión final - función de Investigación..... | 162 |
| 4.4. Transformaciones en la función de Extensión | 164 |
| 4.4.1. Definición de la función de Extensión..... | 164 |
| 4.4.2. Reflexión final - función de Extensión | 177 |
| Consideraciones finales..... | 178 |
| Referencias..... | 186 |
| Anexo | 196 |

Índice de Esquemas

| | |
|--|-----|
| Esquema 1. Transformaciones en la función de Docencia a partir del Cambio Institucional formal | 60 |
| Esquema 2. Síntesis cambio institucional: la formación como la esencia de la Educación Superior | 71 |
| Esquema 3. Síntesis cambio institucional: definición de la función de Docencia | 76 |
| Esquema 4. Síntesis cambio institucional: características de los docentes | 87 |
| Esquema 5. Síntesis cambio institucional: Estudiantes..... | 91 |
| Esquema 6. Síntesis cambio institucional: Aspectos curriculares..... | 101 |
| Esquema 7. Transformaciones en la función de Investigación a partir del Cambio Institucional formal | 106 |
| Esquema 8. Síntesis cambio institucional: Definición de la función de Investigación y su propósito..... | 127 |
| Esquema 9. Síntesis cambio institucional: Primacía en la productividad académica para el escalafón docente | 145 |
| Esquema 10. Síntesis cambio institucional: Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología | 161 |
| Esquema 11. Síntesis cambio institucional: Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología | 176 |

Introducción

La globalización es un fenómeno que ha generado transformaciones en todos los ámbitos. En lo político se destaca por la intensificación de la toma de decisiones en un marco mundial y la internacionalización de conflictos locales y regionales. En el plano tecnológico ha impactado en el desarrollo de las formas de comunicación y el acceso a la información, lo que apoya el crecimiento de la productividad más allá de las fronteras. En lo económico, ha propiciado el crecimiento del comercio internacional, la apertura de los mercados, y, especialmente, el paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información y del conocimiento¹

Bajo este panorama, el conocimiento adquiere un papel central en el sistema productivo y en el desarrollo económico; quienes utilizan y generan el conocimiento se consideran como agentes activos para producir riqueza y bienestar para la comunidad (Arango, 2008:286). Esta priorización del saber, ha llevado a que la generación de conocimiento se constituya en una de las exigencias del nuevo escenario mundial y a que la Universidad, legitimada desde sus orígenes por la sociedad como espacio de saberes, deba responder a esta demanda.

¹ Fue el sociólogo Peter F. Drucker (Viena, 19 de noviembre de 1909 – Claremont, 11 de noviembre de 2005) quien pronosticó la emergencia de una nueva capa social de trabajadores del conocimiento y la tendencia hacia una sociedad del conocimiento (Kruger, 2006:2); así lo expresó en su libro “La Sociedad Postcapitalista”: “El recurso económico básico – “el medio de producción”, para usar la expresión de los economistas- ya no es el capital ni son los recursos naturales (la “tierra” de los economistas) ni el “trabajo”. Es y será el conocimiento. Las actividades centrales de creación de riqueza no serán ni la asignación del capital a usos productivos ni el trabajo – los dos polos de la teoría económica de los siglos XIX y XX, bien fuera clásica, marxista, keynesiana o neoclásica. El valor se crea hoy por la productividad y por la innovación, ambas aplicaciones del conocimiento al trabajo. Los grupos sociales dominantes de la sociedad de conocimiento serán los “trabajadores de conocimiento” –ejecutivos instruidos que saben asignar sus conocimientos a usos productivos– así como los capitalistas sabían asignar capital a usos productivos; los profesionales de conocimiento y los trabajadores de conocimiento” (Drucker, 2004:10).

En esta tarea, la universidad, entendida como institución social y organización², ha transformado sus funciones de Docencia, Investigación y Extensión³. Los cambios que han causado dicha transformación han estado ligados a la obligatoriedad de generar nuevo conocimiento específicamente aquel necesario para incrementar la productividad y competitividad del sector productivo. La función de Investigación, se ha convertido en una prioridad que apunta al objetivo de gestar nuevos aportes científicos de calidad y alcance internacional.

Entre las exigencias que han surgido en materia de investigación, ahora entendida como generación de conocimiento que aporta al desarrollo económico, se resaltan dos impactos para los países y sus universidades. En primer lugar, se han fortalecido los sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación; y, en segundo lugar, las universidades están privilegiando la función de Investigación sobre las funciones de Docencia y Extensión (Chaparro, 2010a: 47 y 48).

El excedido énfasis en la función de Investigación podría dar como resultado una desarticulación con la función de Docencia, al prevalecer la productividad de la Investigación

² Es importante aclarar una diferenciación conceptual que puede resultar confusa y se tratará con mayor detalle en el capítulo II. La universidad para la presente investigación se definió como una institución social y una organización. Cuando se habla de institución social se hace referencia a un cuerpo compuesto de ideas, valores y leyes, en otras palabras, a un nivel de la realidad social que define el orden establecido (Schvarstein, 2003: 26), en el caso de la universidad, es una institución creada por la sociedad para posibilitar la transmisión de conocimientos y valores por medio de la enseñanza; el cultivo de la ciencia y el servicio. Como organización se refiere a una estructura concreta, por ejemplo: la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT son dos organizaciones que representan la universidad como institución de la sociedad colombiana.

³ Las funciones o actividades inherentes a la universidad son: enseñar, investigar y servir al hombre y a la sociedad (Borrero, 2008a: 364), en la actualidad dichas funciones se conocen como Docencia, Investigación y Extensión. Las dos últimas, aunque han existido desde los inicios de la universidad (en los siglos XI y XII), se legitimaron después. La Investigación se consolidó a principios del siglo XIX, cuando la Universidad de Berlín la propuso como un componente fundamental de apoyo a la docencia. En el caso de la Extensión, uno de los elementos que contribuyó a su legitimación en el siglo XX, fueron las respuestas que ofrecieron las universidades europeas ante las necesidades sociales que surgieron con la Segunda Guerra Mundial (Borrero, 2008b: 417).

sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Salmi, 2009: 43). También se podría establecer una nueva comprensión de la función de Extensión donde prevalece el vínculo de la universidad con el sector productivo desconociendo otras necesidades de la sociedad.

Como conjetura de inicio del problema de investigación se consideró que los cambios de las funciones de la universidad están determinados por un contexto más amplio que se deriva de la sociedad del conocimiento; así, tanto organismos internacionales como nacionales, incluyen en las agendas a la educación superior como uno de los temas de mayor interés. En el ámbito internacional, se destaca la intervención de organismos como la ONU⁴, la UNESCO⁵, la OEA⁶, el IDRC⁷, entre otros. En Colombia, se ha dado una respuesta a los lineamientos internacionales a partir de modificaciones en el Sistema de Educación Superior (SES) y en la configuración del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI); sistemas que inciden en el ejercicio de las funciones de las universidades nacionales.

Lo presentado hasta este punto contextualiza y plantea el problema de investigación, el cual se delimitó, para el presente estudio, en el análisis de las transformaciones que han tenido las funciones sustantivas en dos universidades colombianas – Universidad de Antioquia y Universidad EAFIT – a partir del cambio institucional formal en el período comprendido entre 1980 y 2010, para responder a la pregunta: ¿Cuáles han sido las transformaciones en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en las universidades colombianas?

⁴ Organización de las Naciones Unidas.

⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁶ Organización de los Estados Americanos.

⁷ Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

En otras palabras, se partió de un nivel macro compuesto por la normatividad que regula las universidades colombianas e identificar cambios institucionales⁸ relacionados con las funciones de la universidad, después se pasó a un nivel micro de dos universidades colombianas para observar en pequeña escala cómo las transformaciones mundiales son acogidas en el país y llegan a permear la universidad y su comunidad académica.

La perspectiva analítica utilizada para el logro del objetivo planteado fue la interorganizacional⁹, que plantea el cambio interno a partir del cambio externo. En otras palabras, se parte del supuesto de que las transformaciones en las funciones (cambio en el interior de las universidades) son resultado en su mayoría de la influencia de factores externos (cambios institucionales o normativos) que provienen del ambiente en la cual se ubican las universidades. En este sentido, los cambios normativos son asumidos como un reflejo concreto de los cambios económicos, políticos y sociales que inciden en el comportamiento de las funciones de la universidad.

⁸ El concepto de “cambio institucional” fue propuesto por Douglas North (1993), y comprende los ajustes marginales que se dan en el conjunto de reglas y normas en la organización; concepto que aplicado a esta investigación, hace referencia a los cambios normativos dados por las nuevas reglas que han surgido entre 1980 y 2010 para el SES y el SNCTI.

⁹ Esta perspectiva analítica es trabajada en la tesis doctoral Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana, realizado en el 2003 por Gloria del Castillo Alemán, en el Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con especialización en Ciencias Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Del Castillo (2003) se ubica en el contexto mexicano para analizar el cambio institucional universitario en dos instituciones de educación superior a partir de la pregunta: ¿por qué universidades públicas y privadas responden de manera similar frente a una misma señal de cambio institucional?, y, para explicar el cambio institucional, propone dos perspectivas analíticas que se complementan, la intra y la interorganizacional. En la primera, la atención se centra en las interacciones internas y características de las organizaciones, por lo cual comprende aspectos relacionados con las estructuras, procesos y dinámicas internas, tales como las relaciones laborales, las interacciones formales e informales entre los miembros que constituyen a la organización, el diseño organizacional interno, los métodos de supervisión o control, así como la cultura organizacional. En la segunda perspectiva, se asume que el ambiente en el que operan las organizaciones y con el cual interactúan e incluso compiten, tiene la capacidad de inferir en los aspectos internos de una organización (Del Castillo, 2003: 18-19). Esta segunda perspectiva de análisis, se seleccionó, ya que es oportuna para desarrollar el problema planteado en la presente investigación.

El período de estudio, 1980-2010, no solo se establece por la necesaria acotación del horizonte de análisis sino también con relación a sucesos determinantes para el asunto en cuestión. La fecha inicial se seleccionó por el surgimiento de la primera Ley completa que buscó organizar la educación superior (Decreto-Ley 80 de 1980), otros hitos normativos que se tuvieron en cuenta para abarcar en el período de estudio fueron los presentados en los años noventa: la Ley 29 de 1990 que consolidó el SNCTI; la Constitución de 1991 que creó las condiciones normativas para el proceso de globalización en el país y la Ley 30 de 1992 que organizó el SES y reemplazó el Decreto-Ley 80 de 1980. La fecha final, 2010, fue elegida por ser el último año del que se tenía información normativa.

En síntesis, desde 1980 hasta el 2010 se describieron algunos cambios institucionales sustanciales y secundarios para el SES, el SNCTI (a nivel macro) y las declaraciones fundacionales¹⁰ de las dos universidades estudiadas (a nivel micro); después se identificaron y caracterizaron las transformaciones en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión a partir de las percepciones de expertos en educación superior, directivos, profesores y estudiantes.

El presente informe se desarrolla en cinco capítulos que abarcan desde los elementos conceptuales hasta los hallazgos encontrados en la revisión normativa y en la interacción con actores sociales de la comunidad universitaria. El propósito del Primer y el Segundo capítulo es proporcionar al lector los argumentos que llevaron a seleccionar las funciones de Docencia, Investigación y Extensión como objeto de estudio, a partir de un recorrido por el concepto de

¹⁰ Las declaraciones fundacionales se entienden como dos tipos de documentos: los primeros que explican la identidad de cada universidad como la Misión, Visión y el Proyecto Educativo Institucional, los segundos son los documentos que se asocian a los propósitos –Objetivos y Metas– de las universidades; por ejemplo, los planes de desarrollo, en los cuales se busca encontrar cómo responden las universidades estudiadas a las reglas de juego instauradas en el país en educación superior y en ciencia y tecnología.

Universidad, entendida como institución social y organización. Así mismo, se explican las herramientas teóricas y la perspectiva analítica que se utilizaron en el estudio.

El Tercer capítulo está dedicado a los aspectos metodológicos con la finalidad de presentar, al lector interesado, la formalización del proceso que se llevó a cabo para combinar la revisión documental y la interacción con los actores. En la primera parte de este acercamiento, se hace referencia a la explicación del enfoque cualitativo y su fundamentación disciplinaria y ontológica; y, en la segunda, se exponen las estrategias utilizadas; para, finalmente, presentar las actividades que se realizaron para recoger información y analizarla.

Los resultados de la investigación se encuentran en el Cuarto capítulo. Este se trabajó a partir de cuatro preguntas: ¿cuáles son los cambios institucionales relacionados con las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en el SES, el SNCTI?; ¿cómo se concibe desde la normatividad las funciones sustantivas?; ¿se ha transformado la concepción e importancia de las funciones sustantivas? y ¿qué implicaciones tienen estos cambios al interior de las universidades estudiadas? El objetivo del capítulo, fue describir los cambios institucionales, sustanciales y secundarios relacionados con las funciones de Docencia, Investigación y Extensión; así mismo, identificar y analizar las implicaciones que los cambios han generado en el interior de las universidades.

El análisis presentado se desarrollo por medio del Esquema Conceptual Referencia Operativo (ECRO) que ayudó a sintetizar y comprender cómo operó en la comunidad universitaria la incorporación de las reglas de juego formales y sus cambios. Además, se pudo analizar cómo a partir de los cambios formales se generan distintas reacciones informales en el que hacer de los actores sociales y se hacen tangibles las transformaciones propuestas en el ejercicio de las

funciones de la universidad. Finalmente se encuentran unas consideraciones finales y se reflexiona sobre la función formativa de la universidad.

Esta investigación se encuentra enmarcada en la Maestría en Ciencias de la Administración, cuyo objetivo es formar investigadores que contribuyan a la construcción epistemológica del área. Por tal motivo se espera que este trabajo aporte al pensamiento administrativo a nivel político y organizacional, ya que combina tres formas de aproximarse al objeto de estudio: la identificación de los cambios institucionales o normativos en Colombia; el modo cómo se configuran dichos cambios en las universidades estudiadas, y los resultados de la observación en campo, es decir, las percepciones que se recogieron de diferentes actores sociales sobre los cambios institucionales y las funciones de la universidad.

Capítulo I

La universidad y sus funciones sustantivas

Este capítulo presenta la universidad y sus funciones sustantivas como objeto de estudio. A lo largo del texto se resaltan aspectos históricos y conceptuales que sirven para dimensionar la trascendencia que ha tenido esta institución en la sociedad y establecer elementos comunes que permitan dejar claridad sobre la idea de universidad utilizada en la presente investigación.

La universidad es una institución social¹¹ de formación que nació en la Edad Media¹² y es la de mayor trayectoria en la historia. Al respecto, Alfonso Borrero Cabal establece la diferencia entre universidad, nivel superior y educación superior, conceptos que se asocian en el lenguaje común.

Universidad, como hoy se entiende el término, es una determinada institución dentro del nivel superior de la educación, también denominado postsecundario. Nivel superior, como jerarquía funcional y cronológica, es la etapa cimera de la secuencia educativa hoy vigente en el mundo, dividida en tres momentos o períodos: el primario o elemental, el secundario y el superior. Y educación superior es el ideal educativo, un concepto alusivo a las altas calidades de toda educación como hecho individual, social y universal, compatible con los niveles secundario y primario (Borrero, 2008b:19).

Etimológicamente, la universidad proviene de *universitas*, término latino derivado de *unus* que significa unidad, y de *verto* que conlleva el sentido de volver; conjugados ambos términos,

¹¹ Este capítulo se fundamenta en la universidad como institución social, entendida como un cuerpo que funciona según sus propias leyes y no depende ni puede depender de caprichos individuales (Borrero, 2008a:35), es importante aclarar que la universidad también se va a comprender como una organización –definición que se hará más adelante– y que el concepto de “institución” también se dotará de otro sentido (ver capítulo II).

¹² Para marcar un punto de referencia histórica con el nacimiento de la institución universidad se seleccionó la universidad europea que surge en la Edad Media (Siglo XI), es desde la universidad europea donde se consolidó la forma más clara de universidad como base para la formación ciudadana.

significa la unidad de cosas diversas o unidad en la diversidad de las disciplinas y de personas congregadas (Borrero, 2008a:35).

Además de la definición etimológica y al recorrer la literatura sobre la universidad se encuentran aspectos importantes relacionados con la historia, las concepciones que se han ido forjando y las tareas o funciones que le han sido encomendadas. En un plano general la universidad se considera como un espacio para la formación del ser humano y del cultivo de la ciencia.

1.1 Aspectos históricos en la consolidación de la universidad y sus funciones

Históricamente, la universidad, obedece a una consecuencia del renacimiento intelectual de los siglos XI y XII¹³, es decir, surge a partir de unas demandas espirituales, de instrucción y de mayor de conocimiento que impulsaron la reunión en pequeñas comunidades de estudiantes y profesores alrededor de tres profesiones (Teología, Medicina y Derecho) y bajo el predominio de la Iglesia Católica. En la Edad Moderna (siglo XVI)¹⁴ las universidades empezaron a expandirse e institucionalizarse, a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y de su papel en la sociedad; se consolidaron como las encargadas de impartir educación superior.

¹³ Las primeras universidades en el siglo XII se constituyeron en Francia: París (1150), Montpellier (1181); Inglaterra: Oxford (1167); Italia: Salerno (1150), Bolonia (1153), Módena (1189). En España las primeras aparecen en el siglo XIII: Salamanca (1244), Sevilla (1260), Valladolid (1262). En América la primera que se establece a principios del siglo XVI es la de Santo Domingo (1538). La primera universidad que se organizó en territorio colombiano fue la Universidad de Santo Tomás de Santa Fe de Bogotá (1580), bajo la dirección de la comunidad de Santo Domingo. Por su parte en la capital del Virreinato, los jesuitas organizaron la Universidad Javeriana (1622), los antiguos calzados fundaron la Universidad de San Nicolás de Mira (1694) y los franciscanos la Universidad de San Buenaventura (1747) (Soto, 2005: 105-106). En los años posteriores se multiplicó el número de universidades en distintas ciudades. Se estima que en el año 1300 (Siglo XIV) ya había entre 15 y 20 universidades y que para el año 1500 (Siglo XVI) existían aproximadamente 70 universidades (González, 1997).

¹⁴ Cuando se dio otro Renacimiento, aquel que marcó el paso del Medioevo a la Modernidad.

La universidad toma importancia y significación con la creación de los Estados nacionales en Europa y el surgimiento de los aparatos educativos encargados de la prestación del servicio público de la educación en el siglo XVII. Para esta época la vocación de la universidad se inclinaba más sobre la difusión del conocimiento, aunque también se dieron unas primeras aproximaciones a la búsqueda del saber a partir de instrumentos científicos. A finales del siglo XVIII, se aumentó el número de disciplinas impartidas como respuesta a la llegada de la primera época industrial.

A principios del siglo XIX se consolidó la función de investigación como una de las actividades que realiza la universidad en pro de su razón de ser. En 1810, la Universidad de Berlín impulsó de manera notable el estudio de las ciencias bajo el liderazgo de Wilhelm von Humboldt, quien planteó la investigación como un componente fundamental para el soporte de la academia y de la docencia, con el fin de elevar la calidad de la última, con estos planteamientos se consolidó la concepción alemana de la universidad la cual propone la unidad indisoluble de la investigación y de la enseñanza.

En el siglo XX, durante la Segunda Guerra Mundial, se comenzó a evidenciar la legitimación de la función de servicio y extensión como la función contemporánea de la universidad, pues aunque no se desconocen los servicios sociales que ha prestado, no se han encontrado registros concretos de la existencia de servicio y extensión como hoy se entienden (Borrero, 2008b: 412). Vladimir V. Topentcharov citado en Borrero señala el siglo XX como el punto histórico en el que se da el reconocimiento al servicio universitario o la extensión:

[El servicio universitario] es una “innovación” en la educación superior, inspirado en razones “patrióticas” durante la Segunda Guerra Mundial y luego, en la reconstrucción económica, y en la lucha contra el analfabetismo en los países de reciente independencia. “Poco a poco la

iniciativa se transformó, se generalizó y se integró a los métodos de la educación superior”
(Borrero, 2008b: 417).

Con el paso de los años se comienza a comprender la función de extensión de la universidad con un mayor número de significados, por ejemplo: las conferencias, los seminarios, los cursos de capacitación, el desarrollo de actividades culturales y artísticas, la prestación de servicios de consultoría, entre otros.

Para mediados del siglo XX y hasta principios del XXI, se dieron numerosos avances tecnológicos que incidieron en la migración de una sociedad industrial a una sociedad de la información y del conocimiento y, en este sentido, esta ha influenciado en el ejercicio de las funciones de Docencia, Investigación y Extensión.

Actualmente la universidad se enfrenta al desafío de proyectarse y adaptarse al proceso de cambio que viene avanzando muy rápidamente hacia la constitución de la sociedad de conocimiento para responder a las necesidades actuales (Agudelo, 2006: 51); en otros términos, la universidad, lejos de sus inicios en la Edad Media, enfrenta nuevos retos que la invitan a desempeñar un papel protagónico para el desarrollo de los países, que sobresalga por avances en ciencia, tecnología e innovación.

1.2 Concepciones y funciones de la universidad

En el transcurrir histórico de la universidad no se ha gestado una única concepción o idea sino que se han consolidado varias concepciones que establecen definiciones, intereses y finalidades para ésta institución. Cuando se hace referencia a la idea de universidad se pueden enunciar

cinco visiones que surgieron en diferentes países, las cuales se dividen en dos enfoques: “idealista” y “funcionalista”.

Las concepciones de la universidad que surgieron en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos se encuentran en el enfoque “idealista”, donde la formación, la relación profesor-estudiante y la investigación tienen gran importancia para el desarrollo de la universidad en la sociedad, y para explicarlos se seleccionaron tres pensadores: John Henry Newman (1801-1890) y su célebre obra *“The idea of University”* escrita en 1852; Karl Jaspers (1883-1969) quien realizó su obra sobre la universidad en 1961 *“Die Idee der Universität”*; y Alfred North Whitehead (1861-1947) quien escribió *“the aims of education”*. La mirada de estos sabios y educadores se basa en las “aspiraciones humanas” como la finalidad de la universidad.

Las concepciones de Francia y de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se encuentran bajo el enfoque “funcionalista” que conciben la universidad como un instrumento del Estado que sirve en el campo económico, social o político y no a un pensamiento filosófico. Desde este enfoque, la educación hace parte de los servicios que debe prestar el Estado y tiene como finalidad contribuir a las necesidades de este. Las cinco visiones de la universidad fueron extractadas del libro *“Concepciones sobre la universidad”* escrito por Jacques Drèze y Jean Debelle en 1968.

El primer punto de vista de la universidad es la anglosajona o de Inglaterra y tiene como autor representante a John Henry Newman quien definió la universidad como un templo para la enseñanza del conocimiento universal dividido en ciencias para hacer avanzar el conocimiento y en artes que son profesiones importantes en la vida diaria; también como el lugar donde el estudiante vive, come, conversa, aprende a socializar, a entender a otros seres humanos: “una

verdadera universidad enseña al hombre a convertirse en un caballero” (Annan citado por Soler, 2002: 10 - 11).

Para Newman el objeto de la universidad es la difusión y la expansión del saber antes que su progreso, él concentra toda su atención en los problemas de la docencia y de la educación y su pensamiento se encuentra completamente desinteresado en la investigación científica como actividad de la universidad.

La universidad es un lugar de enseñanza. ¡No necesitaría tener estudiantes si estuviera consagrada a la investigación! La autonomía de la enseñanza con respecto a la investigación se justifica muy sencillamente: “Descubrir y enseñar son funciones distintas, dones igualmente distintos, que raramente están reunidos en una misma persona” (Newman, citado en Drèze y Debelle, 2008: 41).

Newman juzga esencial la formación en su concepción de universidad y considera que la educación liberal, aquella que no espera consecuencias ni complementos, es el objetivo que esta institución tiene con sus estudiantes, al respecto apunta: “La educación liberal en sí misma es simplemente cultivo de la inteligencia; en esencia, su objetivo es la perfección intelectual, no más ni menos” (Newman citado en (Drèze y Debelle, 2008: 42).

Este autor también considera que la formación, al ser el centro de la universidad, no puede centrarse solamente en la preparación en diferentes profesiones, sino buscar un nivel más elevado de la cultura de cada persona, en otras palabras, para Newman la educación debe superar los conocimientos propios del ejercicio profesional:

Indudablemente, una educación universitaria debe preparar personas inteligentes que enfrenten su vida y su profesión bajo ángulos no académicos; pero debe esencialmente, alentarlas a reflexionar (Niblett 1962, citado en Drèze y Debelle, 2008: 47).

El desarrollo intelectual y la reflexión son entendidos por Newman como la esencia de la educación y no la memorización de los saberes, para él desarrollar las facultades mentales va más allá de la transmisión de conocimientos, logrando que el proceso de pensamiento de los estudiantes además de aprender cosas nuevas las relacione con las ya aprendidas. Después de describir los elementos que destaca la idea de universidad anglosajona basada en la mirada de Newman, se puede sintetizar una concepción de universidad como “un medio de educación” que privilegia la educación liberal por encima de la investigación (Drèze y Debelle, 2008: 50).

La segunda concepción de la universidad nació en Alemania con Wilhelm von Humboldt a principios del siglo XIX y tiene como representante contemporáneo a Karl Jaspers. A diferencia de la primera concepción, Jaspers parte de considerar la aspiración que tiene la humanidad a la verdad para reflexionar sobre la universidad entendida como una comunidad de hombres que tienen por profesión aprehender la verdad en toda su extensión (Drèze y Debelle, 2008:56).

Que la búsqueda de la verdad se persiga en cualquier parte sin coacción, es un derecho de la humanidad en cuanto humanidad (...). [Es así como] la universidad tiene por tarea buscar la verdad en la comunidad de investigadores y estudiantes (Jaspers, 1961:1, citado en Drèze y Debelle, 2008: 56).

Al considerar la búsqueda de la verdad como el centro de la universidad, se le pone un significativo peso a la investigación o la búsqueda científica, para esto Jaspers propone “la unidad del conocimiento” y “la unidad de la investigación y de la enseñanza” como lo

describen Drèze y Debelle (2008:57-58). “La unidad del conocimiento” se logra en la integración de diferentes conocimientos y disciplinas para ubicar la ciencia dentro del universo de los saberes y lograr mayor amplitud de búsqueda en la investigación científica.

“La unidad de la investigación y de la enseñanza” es más que la instrucción, logra el aprendizaje derivado del trabajo conjunto entre estudiantes y maestros para desarrollar actitudes científicas en los alumnos que sirvan en la vida profesional y académica, es decir, se plantea una formación en un entorno investigativo, donde los profesores sean responsables de la actividad científica y de la transmisión de conocimientos. En síntesis, la búsqueda de la verdad se debe basar, según Jaspers, en la libertad académica del estudiante, el profesor y la institución en general.

Drèze y Debelle (2008:59-61) describen las siguientes características de la unión investigación y enseñanza a partir de la concepción alemana de la universidad:

- Sólo el investigador puede verdaderamente enseñar.
- La enseñanza, entendida como la iniciación a la investigación, puede adoptar múltiples formas –trabajos personales, en grupo, seminarios, discusiones, entre otros.
- El método de enseñanza, socrático, tiene como objetivo estimular la reflexión personal; además, los profesores y los estudiantes trabajan libres y responsables a la vez.
- El desarrollo de la actitud científica es primordial y es el punto de partida para lograr proceso educativo permanente durante toda la vida activa.
- La educación universitaria, enseñanza o iniciación científica es un privilegio de minorías.
- Con el desarrollo de la actitud investigativa se sobrepasa la simple instrucción y se da paso a la formación.

Como recapitulación, una vez presentada la primera y segunda concepción de universidad, se destaca una diferencia y un punto de encuentro entre estas. La diferencia está en la consideración del eje central de la universidad: para la concepción anglosajona, el centro de la universidad es la función de Docencia mientras que la concepción alemana tiene su centro en la función de Investigación. Ambas consideran que la formación o enseñanza impartida en la universidad debe superar la instrucción o transmisión de conocimiento, tal como se concibe la educación universitaria en la presente investigación.

La tercera concepción de la universidad surgió en Estados Unidos, y tiene como autor representante Alfred North Whitehead quien realizó una reflexión filosófica de la práctica de la educación desde su doble experiencia en Cambridge y Harvard. A diferencia de las dos concepciones anteriormente presentadas que tenían como punto de partida la “aspiración del individuo al conocimiento” y la “aspiración de la humanidad a la verdad”, esta idea de universidad parte de la “aspiración de la sociedad al progreso” (Drèze y Debelle, 2008: 74).

Para Whitehead, la universidad es un instrumento eficaz para el progreso de la sociedad pero con independencia con respecto al Estado. En este sentido, su posición difiere de los planteamientos de Newman quien aboga por una educación que no busca frutos o réditos sino satisfacción y tiene en sí misma su justificación, en cambio Whitehead planteó la educación y la investigación como actividades útiles, así, en el estudiante es importante combinar la teoría con la práctica para lograr un mejor aprendizaje, y en el investigador, la curiosidad con la acción:

Los pedantes menosprecian una educación útil. Pero si la educación no es útil, ¿Qué es entonces? ¿Acaso un talento que se ha de conservar secretamente en una cartera?

Indudablemente la educación debe ser útil cualquiera sea su ideal en la vida (Whitehead, 1929: 3 citado en Drèze y Debelle, 2008: 75).

Al igual que lo planteó la concepción alemana, Whitehead considera que la investigación y la educación o enseñanza a jóvenes son actividades de la universidad con una diferencia en su finalidad: contribuir al progreso. Al igual que Jaspers, Whitehead cree que se debe fusionar la conservación y transmisión de la ciencia adquirida con la investigación creadora y así fundir la imaginación de la juventud con la experiencia de los docentes para reflexionar sobre el conocimiento (Drèze y Debelle, 2008: 77 y 78).

En resumen, las tareas de la universidad que se le asignan bajo esta concepción son: la investigación objetiva y al margen de lo político; la enseñanza sobre la base de impulsar la imaginación por medio de la disciplina intelectual; e implementar los descubrimientos científicos para que sirvan como instrumento eficaz de progreso, es decir, esta concepción otorga un énfasis importante en el servicio que la universidad debe prestar a la sociedad, por lo tanto, los planteamientos de Whitehead se centran en el progreso social o en la función de Extensión, llamada también de servicio a la sociedad. Esta función en palabras de Alfonso Borrero significa las acciones universitarias ejercidas de manera más abierta en beneficio de las comunidades y la sociedad (2008TV: 415).

De las tres concepciones presentadas hasta este punto en el enfoque “idealista” de la universidad, se puede resaltar que cada una pone su centro en una de las tres funciones de la universidad –Docencia, Investigación y Extensión–. La concepción anglosajona se centra en la función de Docencia, y en está, en el logro de la formación; la segunda hace un gran énfasis en la función de investigación y la tercera tiene como centro la función de extensión o servicio a la sociedad.

El segundo enfoque “funcionalista” agrupa dos concepciones de universidad que no surgieron de reflexiones filosóficas sino como una necesidad del Estado gobernante en cada contexto. La primera, surgió en la Francia denominada napoleónica por su representante “emperador Napoleón” quien con sus ideas revolucionarias sobre la universidad dejó una profunda huella a la forma de comprender esta institución (Drèze y Debelle, 2008: 93).

Para Napoleón la instrucción era el medio de formar bases seguras de una nación con el fin de lograr una unidad de pensamiento bajo una doctrina común, es decir, es en la finalidad socio-política donde descansa la idea de universidad de Napoleón; y para darle vida a esta visión de universidad se tenía que disponer de cuerpo docente organizado y sumiso que asegurara una enseñanza principalmente profesional. En sus planteamientos, la investigación no hacía parte de las actividades a desarrollar por la universidad (Drèze y Debelle, 2008: 96).

Según Drèze y Debelle (2008:153), la instrucción promovida por la concepción napoleónica implicaba una verdadera alienación, intelectual y moral, con orientación profesional. Esta idea se aleja del significado de formación o enseñanza que busca un nivel más elevado de cultura, de actitudes científicas e imaginación sobre las formas del saber, para lograr desarrollos intelectuales y reflexión, tal como lo proponen las concepciones desde el enfoque idealista.

En la concepción napoleónica, al no promover una formación más allá de la instrucción, ni desarrollos científicos a través de la investigación y que jalonen progreso social y científico se desdibujó el ideal de universidad que se tuvo desde los inicios del surgimiento de esta institución y que se legitimó, aunque con diferencias, en las concepciones de universidad anglosajona, alemana y norteamericana.

La concepción soviética o de enseñanza superior en URSS tiene una diferencia temporal de un siglo y medio con la concepción napoleónica, pero guarda semejanzas al considerar la universidad desde el enfoque funcionalista dirigida a satisfacer los intereses del Estado. Esta concepción se basa en la idea de construir una sociedad comunista inspirada en el marxismo-leninismo y considera que la enseñanza superior contribuye a edificar este tipo de sociedad mediante especialistas altamente instruidos, “constructores de una sociedad comunista” (Grant, 1964:111, citado en Drèze y Debelle, 2008: 114).

En este sentido, las funciones de enseñanza e investigación de la concepción soviética, como expresaron Drèze y Debelle (2008:115 y 116), se mueven dentro de un cuadro ideológico preciso y con una finalidad social y política bien delimitada, de ahí que la enseñanza superior dependa totalmente del poder político y tenga como objetivo preparar profesionales para contribuir al crecimiento económico nacional.

Una vez presentadas las cinco concepciones, se evidencia que cada idea de universidad se encuentra influenciada por un ambiente social, económico y político en una época determinada, por lo tanto, aunque no es posible establecer una concepción única de universidad; se pueden destacar algunos elementos de las concepciones expuestas que contribuyeron a entender esta institución y analizarla en el contexto actual.

La presente investigación se encuentra anclada en el enfoque “idealista” propuesto en las concepciones anglosajona, alemana y norteamericana y en el lugar que le asignaron a la formación, la investigación y la proyección social, y también a la autonomía de esta institución en aras de mantener un espacio de reflexión de la sociedad independiente de los intereses económicos y políticos.

Un aspecto importante transversal a todos los autores del enfoque “idealista” es que el centro del discurso se encuentra en el desarrollo de las potencialidades de los sujetos y en su emancipación. Un sujeto emancipado es aquel que fortalece su criterio propio, es crítico y reflexivo, toma decisiones por sí mismo con argumentos y con bases epistemológicas de alguna disciplina, se ilustra, es otras palabras, tiene mayores opciones de libertad.

Los autores representantes de este enfoque –Newman, Jaspers y Whitehead– convergen en considerar la universidad como un espacio de formación del ser humano más allá de la instrucción, esta postura es compartida en la presente investigación, pues se considera que las personas y la educación impartida son el eje central de la universidad.

Específicamente, en esta investigación se comparte con Newman que la educación apela por el desarrollo intelectual y la reflexión y no la memorización; con Jaspers se coincide en involucrar intensamente la investigación en el proceso educativo y con Whitehead en el impulso de la imaginación concebida como el desarrollo de las potencialidades humanas en la educación universitaria.

Después de exponer las consideraciones anteriores, la función de Docencia o Formación, para la presente investigación, se entiende como aquella que busca el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes, la segunda función, Investigación, tiene como objetivo abrir camino a través de la generación y reconstrucción de conocimiento le da vitalidad a la institución y, de acuerdo con las concepciones alemana y anglosajona, en unión con la docencia.

Sin hacer de cada estudiante un investigador, la Universidad tiene por misión el difundir, dentro del conjunto de quienes puedan asimilarlo, una cultura general que ayude a sus

beneficiarios a seguir, más o menos de cerca, el movimiento de la investigación moderna, científica, literaria y artística. En cierta medida, esta misión marcha en sentido contrario al simple objetivo propiamente profesional de adaptarse a las necesidades del país en el suministro de cuadros dirigentes (Ricoeur, 2008: 24).

La Extensión como la tercera función de la universidad concentra las actividades de difusión de conocimientos universitarios y culturales al servicio del bienestar de la sociedad. La Extensión actual agrupa varias actividades de la universidad: servicio social (consultorios jurídicos, centro de egresados, entre otros), consultoría, cursos de extensión (diplomados, cursos cortos de actualización, idiomas), además de conferencias, exposiciones, conciertos, obras de teatro, entre otras actividades culturales abiertas al público en general.

En medio de las funciones de Docencia, de Investigación y de Extensión se encuentra el profesor quien a partir de sus conocimientos, experiencia y vocación contribuye a la formación, generación de conocimientos y realización de acciones en beneficio de la sociedad. En el cuerpo profesoral y sus actividades se encuentran las bases de la universidad y el desarrollo de sus funciones.

Para finalizar y después de lo presentado se puede recoger, para la presente investigación, una idea de universidad basada en el enfoque “idealista” que incluye la formación humana y la preparación para el mercado laboral, la generación de conocimiento y la proyección social como los fines que justifican su existencia como institución importante para la sociedad, como la base para analizar las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en el contexto colombiano.

Capítulo II

Conceptos fundamentales: institución, cambio institucional y organización

El interés de este capítulo es presentar tres conceptos importantes que sirvieron de base para orientar la comprensión del fenómeno estudiado: institución, cambio institucional y organización; finalmente, se presenta la perspectiva analítica que se seleccionó para entender la relación cambio institucional-organización.

Cabe recordar que la presente investigación pretende “Analizar transformaciones en las funciones de la universidad a partir del cambio institucional que se ha dado en Colombia en el período 1980-2010”; y para esto, los conceptos de institución y cambio institucional se tomaron desde la perspectiva de Douglass North de la corriente teórica del Nuevo Institucionalismo, la cual se compone desde diferentes campos disciplinarios –ciencia política, sociología, historia y sociología económica– pero no representa un cuerpo unificado de pensamiento (Del Castillo, 2006: 41).

El concepto de institución se refiere a las reglas del juego, constreñimientos que estructuran la acción social, que en algunas ocasiones son "facilitadoras" de ciertos comportamientos; estas reglas de juego en una sociedad se consideran como las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana y, por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico (North, 1993: 13).

Las reglas de juego logran funcionar si se tiene en cuenta el costo de no seguirlas, es decir, de conocer el precio de las violaciones o el castigo que implica no seguirlas (North, 1993: 14). En este sentido, la perspectiva planteada por North sugiere que lo que es susceptible de ser instituido son aquellas reglas que se constituyen a partir del costo que implicaría para los

sujetos ir en detrimento de las mismas, en otras palabras, para establecer una nueva regla de juego o cumplir una ya constituida cada ser humano, considerado agente racional, evalúa el costo tanto de establecerla como de cumplirla de acuerdo a los incentivos que le generan.

Las reglas de juego se dividen en dos: formales e informales. Las formales se encuentran explicitadas (normas escritas que crean los humanos), en tanto que las informales no se encuentran escritas, son acuerdos tácitos, como sucede con algunos códigos simbólicos, acuerdos, creencias, costumbres, valores y cultura (Del Castillo, 2003: 22).

Las reglas formales se pueden precisar y describir con mayor facilidad que las reglas informales, porque las primeras incluyen reglas políticas (y judiciales) como las constituciones, las leyes orgánicas, reglas económicas, contratos, estatutos, leyes comunes, disposiciones especiales y reglamentos de las universidades, entre otros (North, 1993: 54 y 67). Las reglas de juego informales se evidencian en el actuar y en los imaginarios de las personas, estas le ponen acción –o no– al orden establecido.

A nivel formal, la presente investigación tuvo en cuenta la normatividad del Sistema de Educación Superior (SES) y en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) en Colombia entre 1980 y 2010 a un nivel macro; y las declaraciones fundacionales de dos universidades colombianas: Universidad EAFIT y Universidad de Antioquia entre 1995 y 2010 a un nivel micro. A nivel informal, se consultaron diferentes actores sociales – estudiantes, profesores, directivos y expertos en educación superior– que con sus percepciones, sus actividades laborales y académicas diarias y propósitos profesionales dieron cuenta de acuerdos y creencias que se van formando alrededor de lo estipulado en las reglas de juego formales.

Los ajustes marginales al conjunto de reglas, normas y su cumplimiento obligatorio que constituye el marco institucional se denominan cambio institucional y también pueden ser formales o informales: las normas formales pueden cambiar de la noche a la mañana, pero no su implementación, pues las costumbres y códigos de conducta tienen mayor resistencia al cambio (North, 1993: 17 y 110). En el caso de la presente investigación los períodos de estudio varían entre el nivel macro (legislación) y el nivel micro (declaraciones fundacionales) teniendo en cuenta que los efectos de los cambios normativos comienzan a verse años más tarde en las declaraciones de las universidades y en el comportamiento de las personas.

Según North (1993), las instituciones cambian de forma incremental y no de un modo discontinuo, tal como se da cuando hay una revolución o una guerra, ya que la estabilidad general que se logra con las reglas formales e informales establece rutinas, costumbres, tradiciones y proporcionan a la gente la cómoda sensación de poder saber lo que está haciendo y hacia dónde se dirige, lo que es costoso y complejo de cambiar.

En las organizaciones aterrizan las instituciones y los cambios institucionales. Sobre el concepto de organización existe una bibliografía muy amplia en definiciones y corrientes teóricas. Para definirla en la presente investigación se consideraron algunas características del Nuevo Institucionalismo y del Análisis Organizacional desde el paradigma de la complejidad.

Para el Nuevo Institucionalismo, las organizaciones, así como las instituciones, proporcionan una estructura a la interacción humana. Las organizaciones u organismos incluyen cuerpos políticos (partidos políticos, una agencia reguladora), económicos (empresas, sindicatos, cooperativas), sociales (iglesias, clubes, asociaciones deportivas), y órganos educativos (escuelas, universidades). Son grupos de individuos enlazados por una identidad común hacia

ciertos objetivos, y están influenciadas por el marco institucional y, a su vez, influyen en la forma en que evoluciona éste, puesto que tienen su papel como agente de cambio institucional (North, 1993: 15).

Desde el análisis organizacional desde el paradigma de la complejidad, Leonardo Schvarstein (2003: 28 y 29) plantea que las organizaciones, en un tiempo y en un lugar determinado, materializan el orden social que establecen las instituciones, y tienen tres características: 1) son establecimientos físicos con una finalidad social determinada por una o varias instituciones, 2) son unidades simples o compuestas y, 3) tienen un carácter de construcción social. Así, las organizaciones son mediatizadoras entre el orden social establecido (instituciones o reglas de juego) y los grupos de individuos que las integran.

En la primera característica, las organizaciones son establecimientos como escuelas, universidades, fábricas, hospitales, entre otras, cada una tiene una finalidad determinada y está definida por una o más instituciones (reglas de juego). En la segunda característica, la organización puede tomarse como unidad simple o compuesta; simple, al ser un componente más de un sistema que lo incluye, por ejemplo, la universidad como parte del Sistema de Educación Superior; o compuesta, porque se pueden distinguir sus partes componentes (departamentos, procesos, estructuras, actores sociales, entre otros). En la tercera característica, la organización es un conjunto ordenado y estructurado de percepciones dada la imposibilidad de captar todo lo que sucede en una organización, en otras palabras, es una construcción perceptual de cada observador mediada por un orden simbólico y unos valores.

Cabe aclarar que al no ser propósito de esta investigación realizar un análisis organizacional sino que el alcance es a un nivel institucional o de reglas de juego, la organización se entiende

como unidad simple y no compuesta, es decir, la organización, en este caso la universidad, se define como una estructura inscrita en el Sistema de Educación Superior para la interacción de directivos, profesores y estudiantes mediada por reglas de juego macro o externas (legislación) y micro o internas (declaraciones fundacionales).

¿Cómo se relaciona el cambio y la organización?

Se resaltan dos perspectivas que explican el cambio desde una visión organizacional. La primera, denominada análisis intraorganizacional, pone mayor énfasis en las interacciones internas y busca estudiar el cambio en las organizaciones y el diseño organizacional, así como comprender las dinámicas internas, por ejemplo las relaciones laborales. Por su parte, el centro analítico desde la segunda perspectiva, denominada interorganizacional, asume que el ambiente en el cual operan las organizaciones tiene la capacidad de inferir en los aspectos internos de una organización y el estudio del cambio se refiere al cambio institucional porque se considera que el origen de éste radica en modificaciones en las reglas del juego (Del Castillo, 2006: 39-42).

Para esta investigación se seleccionó la segunda perspectiva, la cual relaciona las universidades como organizaciones con el cambio institucional. Se parte de considerar que existe una influencia externa sobre la organización, es decir, lo exterior tiene capacidad de incidir sobre la estructura, procesos y dinámicas internas como una forma de adaptación a las condiciones establecidas en las reglas de juego formales, ubicadas, en este caso, en las políticas de educación superior, las cuales se encuentran influenciadas a su vez por las exigencias mundiales en educación superior.

Otra razón para seleccionar la segunda perspectiva, se encuentra en que para esta investigación el cambio institucional no es el objeto de estudio sino que es una de las bases utilizadas para identificar y analizar las transformaciones en las funciones de la universidad. En este sentido, la perspectiva interorganizacional pone el énfasis en la relación universidad-ambiente, donde el ambiente, entendido como cambio institucional macro o legislativo, incide en la dinámica interna de la universidad y se refleja, en parte, en las reglas de juego a nivel micro y en sus cambios.

En síntesis, el cambio institucional utilizado para explicar las transformaciones de la universidad resulta, así como lo planteó North (1993:19), del entrelazamiento que es producto de la relación simbiótica institución-organización; y del proceso de retroalimentación por medio del cual los humanos perciben y reaccionan a los cambios, que en otras palabras significa que el efecto formal e informal de las modificaciones en las reglas de juego se identifica tanto en la identidad y propósitos de la organización como en el quehacer de los actores sociales y sus percepciones.

Nota aclaratoria

Es importante esclarecer dos diferencias conceptuales que pueden resultar confusas. Primero, la universidad para la presente investigación se entiende como una institución social y una organización. La institución social se entiende como un cuerpo compuesto de ideas, valores y leyes, en otras palabras, es un nivel de la realidad social que define el orden establecido (Schvarstein, 2003: 26). En este sentido, la universidad es una institución creada por la sociedad para la transmisión de conocimientos, el cultivo de la ciencia y el servicio a la sociedad. Como organización se refiere a una estructura concreta por ejemplo: la Universidad

de Antioquia y la Universidad EAFIT¹⁵ son dos organizaciones que representan la universidad como institución de la sociedad.

Segundo, el concepto de institución tiene dos significados “institución social” e “institución” ambos definidos anteriormente. El primero se relaciona con la universidad como cuerpo de ideas y valores indispensable para la vida social. El segundo, se refiere a las reglas de juego que estructuran la acción social y cabe reiterar que son, para este caso, la legislación en educación superior y las declaraciones fundacionales de las dos universidades estudiadas.

¹⁵ La selección de la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT estuvo basada en el criterio de tener en cuenta una universidad pública y una privada. La Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT hacen parte de las 20 Instituciones de Educación Superior que tienen al año 2010 Acreditación de Calidad en el país. Entre las dos, aunque con distintas proporciones, forman a 47.751 estudiantes, ofrecen 245 programas académicos, de los cuales 62 se encuentran acreditados, tienen una proporción cercana al 30% de los profesores de tiempo completo con doctorado y 239 grupos de investigación (ver en el Anexo 1 los datos desagregados). En su conformación general se resalta la acreditación -institucional y de programas- y la consolidación de un número significativo de grupos de investigación como dos respuestas a cambios institucionales que serán desarrollados a lo largo del texto.

Capítulo III

Aspectos Metodológicos

La presente investigación, de orden cualitativo, se orientó metodológicamente con base en Galeano (2007 y 2008) y Galeano y Vélez (2002) y teniendo en cuenta la fundamentación, el enfoque, la estrategia y el proceso metodológico. En la fundamentación¹⁶ se contempló lo ontológico y lo disciplinar. Lo ontológico, como primer elemento, se considera como la creencia del investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada (Galeano y Vélez, 2002). Este ejercicio investigativo tuvo como fondo ontológico la creencia de que la educación es trascendental para la sociedad, y para adquirir carácter investigativo se ubicó el tema en educación superior específicamente en la universidad y sus funciones.

En el segundo elemento, lo disciplinar, se consideró la economía y lo organizacional. La primera hace parte de las disciplinas desde donde se construyeron los elementos teóricos de la investigación (el Nuevo Institucionalismo). Lo organizacional hace referencia a la universidad como una organización mediada por diferentes instituciones o reglas de juego.

El enfoque seleccionado, entendido como la perspectiva teórica-metodológica asumida por el investigador, fue el cualitativo, este es el paradigma o postura que soporta cómo se concibe la naturaleza de la realidad investigada. Las estrategias¹⁷ o patrones de procedimiento investigativo que combina métodos y técnicas fueron dos: investigación documental y grupos de discusión, complementadas con otras técnicas de recolección de información.

¹⁶ La fundamentación es un cuerpo conformado por disciplinas, teorías, paradigmas, métodos, posturas éticas y epistemológicas presentes en la investigación cualitativa (Galeano y Vélez, 2002).

¹⁷ las estrategias de investigación son desarrollos teóricos y metodológicos que van más allá de su catalogación como técnica o fuente de recolección de información, además se les considera “mediadoras” entre los enfoques y las técnicas de recolección y análisis de la información (Galeano, 2007: 19).

El proceso metodológico o actividades concretas para recoger información y analizarla se enfocó en cumplir el objetivo general de Analizar transformaciones en las funciones de la universidad a partir del cambio institucional que se ha dado en Colombia en el período 1980-2010. Primero se buscó describir los cambios institucionales y posteriormente identificar y caracterizar las transformaciones en las funciones de la universidad.

Inicialmente se realizó una exploración del tema de estudio con expertos en educación superior a partir de entrevistas no directivas con expertos en educación superior, después, en la fase de focalización, se puso en práctica la estrategia de investigación documental para la revisión de leyes y declaraciones fundacionales de las universidades estudiadas. Simultáneamente, en la fase de profundización, se utilizó la estrategia de grupos de discusión, la cual buscó captar las percepciones de profesores y estudiantes sobre las funciones de la universidad; esta estrategia se complementó con entrevistas semiestructuradas a directivos y profesores de las universidades estudiadas.

Para realizar cada etapa de la investigación, se estableció un proceso metodológico el cual consistió en las actividades concretas que se realizaron para recoger información y analizarla; este proceso fue multicíclico, es decir, cada hallazgo o descubrimiento se convirtió en un punto de partida de una nueva fase del mismo proceso de investigación (Galeano y Vélez, 2002). Estas actividades incluyeron: delimitación temporal y espacial, fuentes y selección de informantes, técnica de recolección de información, técnica de sistematización y análisis e interpretación. Esta investigación combinó la revisión documental y la interacción con actores sociales con el fin de conocer qué existe detrás de lo formal vía la subjetividad y determinar el alcance de lo formal.

3.1 Primera fase: Exploración - entrevistas con expertos en educación superior

La primera fase buscó describir los cambios institucionales en el período 1980-2010 y se denominó exploratoria; para esto se entró en contacto con el problema de estudio a partir de entrevistas no directivas¹⁸ a expertos en educación superior, es decir, personas con tradición y experiencia en este campo, que realizan o han realizado gestión en universidades o entidades gubernamentales.

La razón principal para entrevistar expertos en educación superior¹⁹, fue conocer los hitos importantes en la historia de la educación superior en el país y contextualizar el surgimiento de las leyes en el Sistema de Educación Superior (SES) y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), pues la mayoría de los entrevistados participaron en la formulación e implementación de dichas leyes. Esto hizo significativa esta fase y dotó de sentido el desarrollo de la investigación documental como estrategia de investigación seleccionada.

Durante las entrevistas, se especificaron dos compromisos explícitos con la información: 1) Confidencialidad: la entrevista sólo se utilizó para los fines investigativos, por este motivo, en los resultados aparecen algunas percepciones literales de los actores sociales entrevistados sin la identidad, 2) Envío de las transcripciones de las entrevistas y del informe final de la

¹⁸ La entrevista no directiva es un instrumento metodológico pensado para que la gente hable lo que sabe, piensa y cree, un medio que permite al investigador la aventura de un camino no trazado, una técnica con la que el entrevistador y el entrevistado construyen una realidad a partir de los datos (Uribe, 2006: 62).

¹⁹ Para buscar a los actores sociales, se contó con el apoyo de un “portero”, definido por Galeano (2008:36) como la persona que por su conocimiento de los actores sociales, los contextos y las situaciones permite “la entrada” del investigador a los escenarios. El portero realizó el contacto con la mayoría de los actores sociales entrevistados, principalmente a través de correos electrónicos y llamadas donde se comenzaba presentando a la investigadora, un resumen de la propuesta de investigación, los temas a tratar y solicitando la entrevista. Todos accedieron y se organizaron entrevistas en la ciudad de Bogotá y Medellín, entre agosto y octubre del 2009, en diferentes lugares como oficinas, cafés, restaurantes y casas de los actores sociales; asimismo, algunos actores sociales lograron contactarse con las referencias de los propios entrevistados.

investigación a los actores sociales para compartir los resultados de la investigación y que ellos expresaran su opinión con el fin de fortalecer la relación con los actores sociales y la calidad del estudio.

Como resultado final de la fase exploratoria, se recogieron 15 textos distribuidos así: 14 entrevistas a expertos en educación superior (3 de prueba piloto y 11 de trabajo de campo) y una conferencia “Universidad y humanismo” dictada el 2 de septiembre del 2009 en la Universidad de Antioquia por Juan Ramón de la Fuente, ex-Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los expertos entrevistados son o han sido parte de ocho universidades de Colombia: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Universidad EAFIT, Universidad Javeriana, Universidad del Valle y Universidad Pontificia Bolivariana; también de: Colciencias, Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y Ministerio de Educación Nacional (MEN) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Instituciones y universidades en las que han participado los expertos entrevistados

| Fase exploración: Expertos entrevistados | |
|---|--|
| Instituciones de apoyo a la educación superior | |
| Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología | Sistema de Educación Superior |
| Colciencias | Ministerio de Educación Nacional Consejo Nacional de Acreditación - CNA |
| Universidades públicas y privadas | |
| Universidades Privadas | Universidades Públicas |
| Universidad de los Andes | |
| Universidad del Rosario | Universidad de Antioquia – U. de A. |
| Universidad EAFIT | Universidad Nacional |
| Universidad Javeriana | Universidad del Valle |
| | Universidad Nacional Autónoma de México - |
| Universidad Pontificia Bolivariana - UPB | UNAM (conferencia) |

Durante las entrevistas los expertos aportaron, a partir de sus percepciones, una mirada general de la educación superior con sus hitos de la universidad en Colombia, el SNCTI y las políticas (diseño e implementación). Una vez realizadas y transcritas las entrevistas se pasó al análisis e interpretación, para esto se utilizaron algunas herramientas del análisis de contenido propuesto por Galeano (2007:125)²⁰, con el fin de delimitar, ordenar y explicitar la información obtenida en los textos.

En el proceso de análisis, primero se determinaron las unidades de registro, entendidas como las palabras o términos que suelen condensar un contenido semántico clave en la investigación; en otros términos, es una palabra clave dotada de sentido (Galeano, 2007: 127). Una vez identificadas las unidades de registro se ubicaron en las unidades de contexto, o sea en lugares concretos en donde el texto aparece con el fin de comprobar el sentido que el autor quiso darle a la unidad de registro. En las unidades de contexto se utilizó un criterio textual, es decir, de acuerdo a los párrafos texto, diferente al criterio extratextual que hace referencia a las condiciones, circunstancias de producción del texto que apoyan la interpretación de la información (Galeano, 2007:28).

El siguiente paso fue la codificación, la cual consiste en la adscripción a sus respectivas unidades de contexto de todas y cada una de las unidades de registro detectadas en el texto (Galeano, 2007: 128), de esta manera, en la codificación se adscribieron las 175 unidades de registro detectadas en los 15 textos a sus respectivas unidades de contexto²¹.

²⁰ Según Galeano (2007), el análisis de contenido es una técnica elaborada y con prestigio científico para trascender el sentido manifiesto del texto y permitir que emerja el sentido latente que subyace en la superficie textual; en este caso no se buscaba un sentido latente sino clasificar y ordenar la información para contextualizar la revisión de leyes en la siguiente etapa.

²¹ Este proceso se soportó en el software Atlas Ti.

Después de la codificación, sigue la categorización. Ésta consiste en clasificar las unidades de registro –ya codificadas e interpretadas en sus correspondientes unidades de contexto– según las similitudes y diferencias encontradas (Galeano, 2007: 129). En este proceso se agruparon las unidades de registro en cuatro categorías de análisis: organización de la educación superior en Colombia, aseguramiento de la calidad, régimen salarial docente y fomento a la ciencia y a la tecnología en el país.

Todo el análisis implicó una lectura y relectura cuidadosa de los textos, con notas, memos analíticos, estableciendo patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones entre los diferentes testimonios en la codificación y categorización.

3.2 Focalización - investigación documental

Teniendo en cuenta la contextualización dada por los expertos entrevistados se pasó a la segunda fase, focalización, para describir los cambios institucionales a nivel macro (legislativos) y micro (declaraciones fundacionales) por medio de la estrategia de investigación documental. Los documentos revisados fueron, en primer lugar, leyes y decretos en educación superior y en ciencia y tecnología entre 1980 y 2010.

Para la recolección de las normas se utilizaron las páginas web del Ministerio de Educación Nacional –MEN– y Colciencias. En educación se realizó una selección basada en la asesoría jurídica del MEN²² en el eje temático de educación superior, además de las leyes reseñadas en diferentes documentos e investigaciones y en el Observatorio de la Universidad Colombiana.

²² La asesoría jurídica se encuentra en la Página Web:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> tomado en agosto 1 del 2010

En ciencia y tecnología también se revisaron leyes y decretos asociados al sector, los cuales se encuentran registrados en Colciencias.

Inicialmente se realizó un inventario de las leyes y decretos encontrados teniendo en cuenta el año de expedición, el número de la norma, el tema y el tipo de norma. Una vez se culminó el inventario, se comenzó la revisión iniciando por las normas más antiguas hasta las más actuales. La revisión de las leyes y decretos tenía como centro encontrar posibles elementos de cambio para las funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión). En el análisis de los documentos se realizó una aproximación al análisis de contenido teniendo en cuenta las unidades de registro y de contexto, codificación y categorización como se presentó en la fase exploratoria.

En segundo lugar se revisaron las declaraciones fundacionales de las dos universidades seleccionadas. Dado que la universidad se entiende, como se mencionó en el anterior capítulo, como una unidad simple, los documentos revisados fueron globales: aspectos históricos, Misión, Visión, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Planes de Desarrollo y los informes de autoevaluación para la acreditación institucional, porque las universidades seleccionadas habían accedido a acreditación de alta calidad²³ (ver Tabla 2).

²³ La Universidad EAFIT recibió la reacreditación institucional el 16 de marzo del 2010 con una vigencia de ocho años y la Universidad de Antioquia el 5 de septiembre del 2003 con una vigencia de nueve años.

Tabla 2. Declaraciones fundacionales de la Universidad de Antioquia y de la Universidad EAFIT

| Universidad de Antioquia | Universidad EAFIT |
|--|---|
| Misión | Misión |
| Visión | Visión |
| Estatuto General Acuerdo Superior N°.1 del 5 de marzo de 1992 | Proyecto Educativo Institucional 2008 Una Universidad en permanente cambio |
| Plan de Desarrollo 1995-2006 La Universidad para un nuevo siglo de las luces | Plan Estratégico de Desarrollo 1998-2007 Fundamentos y políticas |
| Plan de Desarrollo 2006-2016 Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país | Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2012 En busca de la preeminencia |
| Informe de Autoevaluación Institucional 1997-2001 | Informe Final Autoevaluación Institucional 2008 con fines de Renovación de la Acreditación |
| Estatuto profesoral | Estatuto profesoral |

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de las declaraciones fundacionales tuvo el objetivo de identificar los cambios institucionales a nivel micro y relacionarlos con los cambios institucionales a nivel macro encontrados. Para el análisis, al igual que en las entrevistas a expertos y revisión de leyes, se realizó una aproximación al análisis de contenido teniendo en cuenta las unidades de registro, de contexto, codificación y categorización, pero en esta fase el proceso se hizo manual y no con el apoyo del software Atlas Ti, porque los documentos en su mayoría eran impresos o en formato pdf.

3.3 Profundización – grupos de discusión y entrevistas

Con el fin de no circunscribirse sólo a lo que expresan formalmente los documentos institucionales de las universidades estudiadas y buscando conocer y contrastar la valoración subjetiva de la comunidad universitaria con lo encontrado en la revisión normativa, la estrategia de investigación documental se acompañó de la estrategia grupos de discusión y

entrevistas (cuatro grupos de discusión²⁴, dos entrevistas a directivos, ocho entrevistas a profesores y a un coordinador del proceso de autoevaluación).

Los grupos de discusión como estrategia de investigación, involucran aspectos teóricos y metodológicos, que, al igual que la investigación documental, supera una técnica de recolección de información. Como estrategia de investigación, el grupo de discusión se nutre de técnicas de conversación, intentando —mediante la provocación de una situación comunicativa— investigar representaciones sociales asociadas con el objeto de estudio, en este caso las transformaciones en las funciones de la universidad (Galeano, 2007: 190).

Las condiciones académicas y logísticas incluyeron: la composición interna de los grupos, estrategias de convocatoria, escenarios y temas tratados. Los criterios de selección de 17 estudiantes tuvieron como propósito buscar representatividad de la diversidad de estudiantes universitarios y programas académicos²⁵, que participaran, además de estar activos como estudiantes, en actividades extracurriculares como semilleros de investigación, grupos estudiantiles, deportes, aunque también algunos estudiantes becados y algunos que no fueran estudiantes activos en actividades extracurriculares. Para los 13 profesores seleccionados los criterios de selección principales fueron: 1) vinculación de tiempo completo en las universidades estudiadas, 2) experiencia mínima de cinco años, 3) participación en actividades de docencia, investigación y extensión y 4) que representarán diferentes programas

²⁴ Los grupos de discusión se realizaron en la Universidad de Antioquia y en la Universidad EAFIT; los directivos entrevistados también hacen parte de estas dos universidades. Cuando se haga uso de citas textuales para apoyar el análisis se utilizará la letra “E” que hace referencia a los expertos en educación superior, la letra “C” a la conferencia, la letra “D” a los directivos y las siglas “GFP”, “GFE” corresponden al grupo de discusión de profesores y estudiantes respectivamente, la sigla “EP” para las entrevistas con profesores y la sigla “Em” al coordinador de los procesos de autoevaluación.

²⁵ Los programas académicos de los estudiantes de la Universidad de Antioquia fueron: Psicología, Bioingeniería, Física, Derecho, Sociología y Trabajo Social. Los programas académicos de los estudiantes de la Universidad EAFIT fueron: Administración de Negocios, Ingeniería Matemática, Ingeniería de Diseño de Producto, Ingeniería Mecánica, Negocios Internacionales, Economía e Ingeniería de Producción.

académicos. En total, el número de participantes fue de 30 (13 profesores y 17 estudiantes) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Número de integrantes en cada grupo de discusión

| Convocados | Universidad de Antioquia | Universidad EAFIT | Total de cada participante |
|------------------------------|---------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Profesores | 5 | 8 | 13 |
| Estudiantes | 7 | 10 | 17 |
| Total por universidad | 12 | 18 | 30 |

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos de discusión se caracterizaron por ser creados o de carácter artificial, es decir, sus miembros fueron convocados con el propósito de conversar alrededor de las funciones de la universidad. La configuración de los grupos de discusión realizados estuvo conformada por tres tipos de participantes: 1) el preceptor (moderador, orientador), 2) el observador y 3) las personas que atendieron la convocatoria. El preceptor (investigadora principal) estuvo a cargo de convocar, iniciar y moderar de una forma no directiva el grupo de discusión; la observadora tenía una guía de observación que incluyó:

- Ubicación de los participantes,
- Apuntes sobre la actitud de los participantes,
- Lo observado en cuanto las condiciones de los lugares donde se realizaron los cuatro grupos, y
- Apuntes importantes sobre lo escuchado en las opiniones de los participantes.

El preceptor dio inicio a los grupos de discusión presentando el objetivo general de la investigación y el objetivo del grupo de discusión: comprender el significado que tiene para la comunidad universitaria las funciones de la universidad, su articulación y relaciones. También se presentó a la observadora quien iba a estar fuera del círculo de discusión tomando notas

durante el desarrollo de las sesiones. Antes de abrir la discusión se estableció el tiempo de duración de la sesión (60 minutos), se indicó el uso de la palabra y se pidió el consentimiento para realizar grabación de audio²⁶. Después de presentar las condiciones para desarrollar el grupo de discusión, cada uno de los participantes se presentó.

La apertura de la conversación comenzó con la pregunta sobre qué significa la universidad, permitiendo que los participantes expresaran libremente sus ideas al respecto; una vez avanzó la conversación, el preceptor intervino cuando fue necesario para que la conversación no se desviara del propósito del estudio, pasando por temas como las características que debe tener la docencia, qué esperan de una universidad de investigación, articulación entre investigación y docencia y extensión; finalmente, el preceptor hizo un resumen de los aspectos más destacados durante el grupo de discusión y cerró la sesión dando las gracias a los participantes.

Los grupos de discusión se transcribieron para comenzar su análisis e interpretación de forma intensa y sintética. Para el análisis se realizó, como en las fases anteriores (focalización y profundización) una aproximación al análisis de contenido, también se clasificó la información por temas y se seleccionaron los testimonios significativos que ilustraran el análisis y la presentación de los resultados.

Para complementar la mirada de los profesores y estudiantes, se entrevistaron dos directivos de las universidades²⁷ y ocho profesores²⁸ y un coordinador de procesos de autoevaluación²⁹, quienes se abordaron a partir de una entrevista con preguntas abiertas.

²⁶ Galeano (2007: 203) sugiere que el discurso que produzca el grupo de discusión se debe registrar en video, pero si no es posible, como sucedió para este trabajo de campo, se graba en cinta sonora.

²⁷ El criterio de selección de los Directivos fue que ocuparan o recientemente hubieran ocupado un cargo administrativo de dirección en la universidad que le implicará participar en toma de decisiones de impacto en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión.

3.4 Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO): análisis de la información recolectada

Las tres fases de la investigación –exploración, focalización y profundización– fueron insumos para posteriormente analizar la información a través del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), un sistema utilizado como instrumento metodológico para analizar el cambio, en este caso, las transformaciones en las funciones de la universidad.

El ECRO es una propuesta de la psicología social (Rivière, 1980, y Schvarstein, 2003, citados por Castaño, 2008:117) para estudiar las organizaciones teniendo en cuenta los sujetos, los grupos y la organización en cada una de las partes propuestas en el esquema con el propósito de identificar como las personas, los grupos y las organizaciones abordan su vida cotidiana. En esta investigación se utilizó el ECRO como una herramienta de análisis, organización y relación de la información obtenida en el trabajo de campo.

Lo Conceptual son las pautas formales entendidas como los niveles de abstracción con respecto a qué se desea ser, en esta investigación se consideraron tanto la legislación en Sistema de Educación Superior (SES) y Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y las declaraciones fundacionales de las universidades estudiadas. Lo Referencial es la interpretación que hacen los sujetos y grupos sobre lo conceptual, es decir, las percepciones que dieron los expertos en educación superior entrevistados.

²⁸ El criterio de selección de los ocho profesores entrevistados fue el mismo que en la selección de los profesores para el grupo de discusión: 1) vinculación de tiempo completo en las universidades estudiadas, 2) experiencia mínima de cinco años, 3) participación en actividades de docencia, investigación y extensión y 4) que representarán diferentes programas académicos.

²⁹ Se seleccionó un coordinador administrativo de procesos de autoevaluación con fines de acreditación que tuviera amplia experiencia en temas de acreditación y en asesoría a los profesores en el proceso de acreditación.

Lo Operativo son las actividades y acciones que realiza la comunidad universitaria e identificar cómo a partir de las percepciones y el que hacer se ven permeadas por lo conceptual, es decir, a partir del ejercicio e interpretación de las funciones de la universidad por parte de los Directivos, Profesores y Estudiantes se evidencian relaciones con lo conceptual y referencial para llegar al objetivo general de analizar las transformaciones en las funciones de la universidad a partir del cambio institucional. La Tabla 4 presenta una síntesis de todo el proceso metodológico.

Tabla 4. Síntesis de las estrategias y proceso metodológico para analizar las transformaciones en las funciones de la universidad

| Proceso Metodológico | Fases de la investigación | | | | |
|--|--|---|---|--------------------------|---|
| | Exploración | Focalización | | Profundización | |
| Estrategia | Entrevistas | Investigación documental | | Grupos de discusión | Entrevistas |
| Delimitación temporal | 2009 | 1980-2010 | 1995-2010 | 2010 | 2010 y 2011 |
| Fuentes y selección de informantes | Expertos en educación superior | Leyes y decretos en educación superior en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología | Declaraciones fundacionales de la Universidad EAFIT y la Universidad de Antioquia | Profesores y estudiantes | Directivos, profesores y coordinador de autoevaluación. |
| Técnica de recolección de información | Entrevista no estructurada, focalizada y no directiva | Revisión documental | Revisión documental | Grupos de discusión | Entrevista con preguntas abiertas |
| Técnica de sistematización (categorías) | Aproximación al análisis de contenido: Unidad de registro, Unidad de contexto, Codificación, Categorización | | | | |
| Análisis e interpretación | Resumir y representar la información, descubrir sus conexiones por medio del Esquema Conceptual Referencial Operativo –ECRO– | | | | |

Fuente: Elaboración propia con base en (Galeano, 2007).

Capítulo IV

Las funciones de docencia, investigación y extensión a partir de los cambios institucionales en el sistema de educación superior y en el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación

Este capítulo describe los cambios institucionales o normativos que tienen incidencia en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión e identifica y analiza las implicaciones que los cambios han generado al interior de de las universidades. Se partió de reconocer que los cambios institucionales responden a un contexto histórico y social que se manifiesta en las convenciones normativas.

Por ejemplo, en América Latina, a partir de los años noventa, la educación superior y los desarrollos en ciencia y tecnología comenzaron a ser focos de interés para mejorar el desarrollo económico de los países. Estos desarrollos han sido promovidos por organismos internacionales como la UNESCO, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, entre otros; y se ha visto reflejado en las modificaciones de los sistemas de educación superior y en la consolidación de los Sistemas de Ciencia y Tecnología en varios países.

Con base en las consideraciones anteriores, el campo donde se hallaron los cambios institucionales fueron el Sistema de Educación Superior (SES)³⁰ y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)³¹ en Colombia. Estos sistemas influyen directamente

³⁰ El sistema de Educación Superior incluye todas las Instituciones de Educación Superior que son definidas en el artículo 16 de la Ley 30 de 1992 como a) Instituciones Técnicas Profesionales, b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas. y c) Universidades. Sin embargo, para esta investigación se hace referencia sólo a las universidades.

³¹ En el artículo 1 del Decreto 1767 de 1990 se define el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología como el conjunto de funciones e interrelaciones de las entidades públicas y privadas que adelantan la planificación, fomento, financiación y ejecución de la actividad científica y tecnológica, orientada y regulada por los planes de ciencia y tecnología. Este Artículo fue derogado por el Decreto 585 de 1991 el cual definió en el artículo 4 el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología como un sistema abierto, no excluyente, del cual forma parte todos los programas, estrategias y actividades en ciencia y tecnología, independiente de la institución pública o privada o de

en las universidades y han sido los canales para consolidar en el país las tendencias mundiales de incrementar la competitividad y el bienestar de la población a través de la promoción del conocimiento; en otras palabras, ambos sistemas son los puentes para que el país haga parte de la “sociedad del conocimiento”. Esta relación de influencia del cambio interno a partir del cambio externo es coherente con la perspectiva analítica interorganizacional utilizada para este ejercicio investigativo³².

Para cumplir el propósito del capítulo se desarrollan cuatro preguntas: ¿cuáles son los cambios institucionales relacionados con las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en el Sistema de Educación Superior (SES) y en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)?; ¿cómo se concibe desde la normatividad las funciones sustantivas?; ¿se ha transformado la concepción e importancia de las funciones sustantivas? y ¿qué implicaciones tienen estos cambios al interior de las universidades estudiadas?

A lo largo del presente capítulo se busca responder a estas inquietudes mediante la revisión de las leyes sustanciales del SES y el SNCTI, además de otros decretos reglamentarios para el período 1980-2010. El proceso de revisión normativa contó con el apoyo adicional de documentos de educación superior, del sistema de ciencia y tecnología y otros artículos académicos que analizan la normatividad consultada. Así mismo, se consultaron expertos en educación superior, directivos, profesores y estudiantes de ambas universidades teniendo en cuenta que finalmente es en los grupos humanos y su comprensión sobre los fenómenos y

la persona que los desarrolle. Desde el 2009 este sistema está definido por el Artículo 20 de la Ley 1286: El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTI- es un sistema abierto del cual forman parte las políticas, estrategias, programas, metodologías y mecanismos para la gestión, promoción, financiación, protección y divulgación de la investigación científica y la innovación tecnológica, así como las organizaciones públicas, privadas o mixtas que realicen o promuevan el desarrollo de actividades científicas, tecnológicas y de innovación.

³² Ver capítulo II.

actividades cotidianas que se materializa lo propuesto en la normatividad (reglas de juego formales), y se comienza a legitimar en las creencias y la cultura (reglas de juego informales) de la comunidad universitaria³³.

Para analizar la información se utilizó el ECRO³⁴: Esquema Conceptual³⁵ Referencial³⁶ Operativo³⁷ y el capítulo refleja cada una de las partes que compone el ECRO. La parte Conceptual son las instituciones formales o reglas de juego formales³⁸ y se dividen en nivel macro y micro. El nivel Conceptual macro está compuesto por la normatividad que sustenta los cambios institucionales y se construyó a partir de cuatro categorías: 1) la organización de la Educación Superior en Colombia, 2) el aseguramiento de la calidad, 3) el régimen salarial docente y 4) el fomento de la ciencia y la tecnología en el país. Las tres primeras identificaron los cambios institucionales para el SES y la última hace parte del SNCTI.

La primera categoría, organización de la educación superior en Colombia, se analizó a partir del contraste entre las leyes que han regulado la educación de alto nivel en el país: Decreto-Ley 80 de 1980³⁹ y Ley 30 de 1992⁴⁰. Estas leyes generaron dos hitos en el desarrollo de la educación superior y su consolidación como tema relevante en el país. La Ley vigente, Ley 30

³³ Ver capítulo II.

³⁴ Tal como fue expresado en el capítulo III de aspectos metodológicos, el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), es un sistema utilizado como instrumento metodológico para comprender el cambio, en este caso, la transformación en las funciones de la universidad.

³⁵ Pautas formales entendidas como los niveles de abstracción con respecto a qué se desea ser. En esta investigación se consideraron tanto la legislación en SES y SNCTI y las declaraciones fundacionales de las universidades estudiadas (ver capítulo II).

³⁶ Interpretación que hacen los sujetos y grupos sobre lo conceptual, es decir, las percepciones que dieron los expertos en educación superior entrevistados (ver capítulo II).

³⁷ Son las percepciones y el que hacer de directivos, profesores y estudiantes que evidencian relaciones con lo Conceptual y Referencial y materializan lo Conceptual (ver capítulo II).

³⁸ Cabe recordar que las instituciones son estructuras que los humanos crean para ordenar su entorno como las reglas normativas, creencias, entre otros; el nivel conceptual que aquí se presenta son las instituciones formales (ver capítulo II).

³⁹ Decreto-Ley 80 de 1980 “Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”

⁴⁰ Ley 30 de 1992 “por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” la cual derogó y modificó el Decreto - Ley 80 de 1980.

de 1992, le otorgó un nuevo sentido a las funciones de Docencia, Investigación y Extensión y a la relación que entre éstas se establece.

La segunda categoría, aseguramiento de la calidad, surge a partir de la Constitución Política de Colombia⁴¹ de 1991 y la Ley 30 de 1992⁴². Esta categoría consta de dos etapas; la primera, consiste en un registro obligatorio para poder operar programas académicos garantizando condiciones mínimas de calidad⁴³, para analizar esta etapa se utilizaron como fuente principal el Decreto 2566 de 2003⁴⁴ y el Decreto 1295 de 2010⁴⁵

⁴¹ En la Constitución Política de Colombia es con los artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26 que se indica la correspondencia del Estado para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad. En el siguiente fragmento del Artículo 67 se hace referencia a la calidad de la educación: “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”. En el Artículo 189 se especifica a quién le corresponde ejercer la inspección y vigilancia de la educación: “Corresponde al Presidente de la República como Jefe de Estado, Jefe del Gobierno y Suprema Autoridad Administrativa las siguientes funciones relacionadas con la Educación Superior: numeral 21. Ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la ley; numeral 22. Ejercer la inspección y vigilancia de la prestación de los servicios públicos; numeral 26. Ejercer la inspección y vigilancia sobre instituciones de utilidad común para que sus rentas se conserven y sean debidamente aplicadas y para que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de los fundadores.

⁴² La Ley 30 de 1992 especificó, en los artículos 31 y 32, las disposiciones legales que facultan al Estado para velar por la calidad de la educación superior y el cumplimiento de la formación como uno de sus fines.

⁴³ Las condiciones mínimas de calidad se dan por medio del registro calificado autorizado por el Ministerio de Educación Nacional con fundamento en la evaluación de pares académicos y el concepto de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES).

⁴⁴ Decreto 2566 de 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”, derogó a los que habían surgido en esta materia hasta la fecha. En este Decreto se establecieron quince aspectos, de carácter obligatorio, que determinan las características específicas de la calidad de los programas académicos y de este modo acceder al registro calificado. Las condiciones para acceder a registro calificado, según el Decreto 2566 de 2003, se basa en las siguientes características: 1. Denominación académica del programa. 2. Justificación del programa. 3. Aspectos curriculares. 4. Organización de las actividades de formación por créditos académicos. 5. Formación investigativa. 6. Proyección social. 7. Selección y evaluación de estudiantes. 8. Personal académico. 9. Medios educativos. 10. Infraestructura. 11. Estructura académico-administrativa. 12. Autoevaluación. 13. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados. 14. Bienestar Universitario. 15. Recursos financieros.

⁴⁵ Decreto 1295 de 2010 “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior” derogó, entre otros, al Decreto 2566 de 2003 y actualmente se encuentra vigente, como el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las Instituciones de Educación Superior. El Decreto vigente también contempla quince aspectos sobre la calidad del programa y de la institución que lo ofrece en el artículo 5 y 6. Artículo 5 Evaluación de las condiciones de calidad de los programas: 5.1.- Denominación. 5.2.- Justificación. 5.3.- Contenidos Curriculares. 5.4.-

Después de la primera etapa, las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden voluntariamente solicitar la acreditación de alta calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional con base en las recomendaciones que para tal fin hace el Consejo Nacional de Acreditación (CNA)⁴⁶. Este proceso de acreditación se puede realizar para programas de pregrado y posgrado (acreditación de programas) y para las IES (acreditación institucional); en este caso, para el análisis realizado se revisaron los lineamientos que propone el CNA para la acreditación de programas de pregrado y para las instituciones. En general, el registro calificado y la acreditación de calidad son, en términos normativos, los que mayor énfasis hacen a la función de Docencia y al vínculo entre la Docencia y la Investigación.

La tercera categoría comprende el régimen salarial docente y los incentivos para avanzar en el escalafón docente, promovidos desde el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia⁴⁷. Puntualmente, a partir de la norma facultativa, Ley 4^a de 1992⁴⁸, se reglamentaron tres Decretos que fueron la fuente de información utilizada para identificar los cambios institucionales en esta materia: Decreto 1444 de 1992⁴⁹, Decreto 2912 de 2001⁵⁰ y Decreto 1279 de 2002⁵¹, con el

Organización de las actividades académicas. 5.5.- Investigación. 5.6.- Relación con el sector externo. 5.7.- Personal docente. 5.8.- Medios Educativos.-. 5.9.- Infraestructura Física. Artículo 6.- Evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional: 6.1.- Mecanismos de selección y evaluación. 6.2.- Estructura administrativa y académica. 6.3.- Autoevaluación. 6.4.- Programa de egresados.-. 6.5.- Bienestar universitario.-. 6.6.- Recursos financieros suficientes.

⁴⁶ Los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 crean el Consejo Nacional de Acreditación como organismo académico, el cual está compuesto por 7 académicos quienes revisan el proceso de acreditación, lo organiza, lo fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan, las características de los académicos que integran el CNA se encuentran en el Acuerdo 02 de 2005 para períodos de cinco (5) años.

⁴⁷ La Constitución Política establece que la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente (artículo 68), así mismo, en el artículo 77 instaura la Ley 4^a de 1992 para organizar las normas, objetivos y criterios con el fin de fijar un régimen salarial y prestacional de los empleados públicos, entre los que se encuentran los profesores de las universidades estatales u oficiales.

⁴⁸ Modificada por la Ley 332 de 1996.

⁴⁹ Decreto 1444 de 1992. “Por la cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas de orden nacional”, derogó el Decreto 910 de 1992 “Por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de la Universidad Nacional de Colombia”.

paso entre estos decretos reglamentarios se han generado más incentivos para el fortalecimiento de la función de Investigación sobre la función de Docencia.

La promoción de la ciencia y la tecnología es la última categoría y se encuentra bajo el SNCTI, sistema que creó las condiciones para que en el país se aumentara el nivel investigativo. Por ejemplo, el fortalecimiento de Colciencias, como entidad encargada, ha legitimado en la sociedad el SNCTI y ha dado una clara señal para que las universidades desarrollen la función de Investigación. Esta categoría se analizó a partir de las dos leyes que han surgido para este tema: Ley 29 de 1990⁵² y Ley 1286 de 2009⁵³, y también algunos decretos y resoluciones.

La Ley 29 de 1990 es el primer hito normativo en el país en materia de ciencia y tecnología, su finalidad fue el fortalecimiento de la ciencia para contribuir a consolidar una sociedad del conocimiento en Colombia. La Ley 1286 de 2009, segundo hito normativo, es más ambiciosa y amplía que la Ley anterior⁵⁴, porque pone la ciencia en un papel más importante en el esfuerzo de desarrollo del país y aumenta la capacidad de influjo de Colciencias en la toma de decisiones (Universidad Nacional de Colombia, 2009). Los principales logros que se dieron a

⁵⁰ Decreto 2912 de 2001. “Por la cual se establece el régimen salarial de los docentes de las universidades estatales u oficiales del orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital”, derogó el Decreto 1444 de 1992 y sólo tuvo vigencia seis meses.

⁵¹ Decreto 1279 de 2002. “Por la cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales”, derogó el Decreto 2912 de 2001 y se encuentra actualmente vigente pero fue modificado parcialmente en el Decreto 3557 de 2003.

⁵² Ley 29 de 1990 “Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias”. Esta ley delega en el Estado la responsabilidad de promover y orientar el adelanto científico y tecnológico del país. Posteriormente, esta intencionalidad se ratificó en la Constitución Política de 1991, en los artículos 70 y 71 se consigna el derecho de los ciudadanos a participar en la cultura y en el desarrollo del conocimiento y la obligación del Estado de apoyarlo. Así mismo, con el Artículo 69 plantea que “El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo”, lo cual le da importancia a la investigación en la universidad dentro del marco jurídico constitucional.

⁵³ Ley 1286 de 2009 “por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones”.

⁵⁴ Mientras la Ley 29 de 1990 tiene 12 artículos, la Ley 1286 de 2009 tiene 35.

partir de estas leyes son: el fomento a la educación de alto nivel, la consolidación de los grupos de investigación y el crecimiento en la producción académica.

En total se identificaron nueve cambios institucionales de la revisión normativa en la parte Conceptual macro, las cuales evidencian transformaciones en la concepción de las funciones de Docencia, Investigación y Extensión y en la importancia que se les asigna, dejando clara evidencia de la primacía en la función de Investigación sobre las demás funciones de la universidad (ver Tabla 5).

El nivel Conceptual micro corresponde a las declaraciones fundacionales de las universidades estudiadas (Universidad de Antioquia y Universidad EAFIT), donde se contrastaron los cambios institucionales identificados a nivel macro mediante la revisión de las declaraciones fundacionales que expresan los principios y fines de la universidad como la Visión, Misión, Proyecto Educativo Institucional (PEI); y aquellas que expresan concretamente las metas y los proyectos donde se materializan dichos principios, por ejemplo los Planes de Desarrollo de mediano y largo plazo. Esta revisión se acompañó de la pregunta: ¿cómo responden las universidades estudiadas a los cambios institucionales a nivel macro?

Tabla 5. Cambios institucionales identificado en la parte Conceptual macro

| Cambio institucional | Categoría de análisis | Normatividad asociada | Función de la universidad |
|--|---|---|----------------------------------|
| 1. Formación como esencia de la educación superior | Organización de la educación superior en Colombia | Comparación entre el Decreto – Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 | Función de Docencia |
| 2. Definición de la función de Docencia | Organización de la educación superior en Colombia | Comparación entre el Decreto – Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 | Función de Docencia |
| 3. Características de los docentes | Aseguramiento de la calidad | Comparación entre el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1295 de 2010 | Función de Docencia |
| 4. Estudiantes | Aseguramiento de la calidad | Comparación entre el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1295 de 2010 | Función de Docencia |
| 5. Aspectos curriculares | Aseguramiento de la calidad | Comparación entre el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1295 de 2010 | Función de Docencia |
| 6. Definición de la función de Investigación y su propósito | Organización de la educación superior en Colombia | Comparación entre el Decreto – Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 | Función de Investigación |
| 7. Primacía en la productividad académica para el escalafón docente | Régimen salarial docente | Comparación entre el Decreto 1444 de 1992, Decreto 2912 de 2001 y el Decreto 1279 de 2002 | Función de Investigación |
| 8. los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología | Fomento a la ciencia y la tecnología en el país | Se encuentra en la Ley 29 de 1990 y 1286 de 2009 | Función de Investigación |
| 9. Definición de la función de Extensión | Organización de la educación superior en Colombia | Comparación entre el Decreto – Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 | Función de Extensión |

La parte Referencial presenta las percepciones relacionadas con lo Conceptual bajo la mirada de los expertos en educación superior⁵⁵, directivos, profesores y estudiantes. Se identificaron las diferentes opiniones sobre las reglas de juego formales, bien sea para apoyar, refutar o debatir las implicaciones de dichos cambios en las funciones de la universidad.

⁵⁵ Los criterios de selección para los expertos en el tema de educación superior fueron personas con tradición y experiencia en este campo, que realizan o han realizado gestión en universidades o entidades gubernamentales. Ver capítulo III.

Finalmente, la parte Operativa busca evidenciar si hay una materialización de las reglas de juego formales y sus cambios -parte Conceptual- por medio del quehacer de los profesores al ser los responsables del ejercicio de las funciones de la universidad⁵⁶.

Cada una de las partes que compone el ECRO develó transformaciones en las funciones de la universidad. A nivel Conceptual se identificaron los cambios institucionales y las respuestas por medio de las reglas de juego formales en las universidades estudiadas y a nivel Referencial y Operativo se evidencia la influencia que tienen los cambios institucionales en los actores sociales, pues si bien las normas son la partitura o delineamiento para que funcionen las organizaciones, no todo es tarea de la ley; se necesita contrastar con las políticas internas y las percepciones de la comunidad universitaria con el fin de identificar que tanto se alejan o se acercan de lo propuesto en la normatividad, así como lo planteó Fernando Chaparro Osorio (2010b) “cuando se analiza la capacidad de la universidad de cómo responder a los desafíos que impone el entorno, [se corrobora] que estas ideas permeen en el cuerpo profesoral y a los estudiantes y no sólo que queden en los estamentos directivos”.

Este capítulo comienza con un breve contexto histórico del SES y SNCTI y después presenta tres secciones que recogen el análisis de las transformaciones en la función de Docencia, Investigación y Extensión, cada sección se estructuró, como se explicó anteriormente, de acuerdo al sistema ECRO.

⁵⁶ Los expertos en educación superior entrevistados también dieron opiniones sobre la parte operativa porque gran parte de ellos también tienen el rol de docentes. Además, como se explicó detalladamente en el capítulo metodológico el análisis se apoyó en 20 textos distribuidos así: 14 entrevistas a expertos en educación superior, 2 entrevistas a directivos, 4 grupos focales, una conferencia “universidad y humanismo” Dictada el 2 de septiembre del 2009 en la Universidad de Antioquia por Juan Ramón de la Fuente, ex-Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuando se hagan uso de citas textuales para apoyar el análisis la letra ”E” hace referencia a los expertos en educación superior, la “C” a la conferencia, la “D” a los directivos, la sigla “GFE” al grupo focal de estudiantes, la sigla “GFP” al grupo focal de profesores, la sigla “EP” para las entrevistas con profesores y la sigla “Em” al coordinador de los procesos de autoevaluación.

A lo largo de dicho capítulo se evidencia que las condiciones normativas que se han dado en Colombia han posibilitado el ambiente para la investigación que han llevado a desestimular la función de Docencia para privilegiar la función de Investigación con el fin de ganar reconocimiento, visibilidad y ser pertinente a las demandas del entorno. El desplazamiento de la Docencia por la Investigación implica poner en un segundo lugar la esencia y poner en peligro la principal responsabilidad de la universidad: la formación.

4.1. Consolidación del Sistema de Educación Superior y del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

La manera en que las sociedades intentan dar forma a su futuro nos lleva a tratar directamente con un aspecto fundamental de los procesos de cambio: su naturaleza histórica. No podemos comprender hacia dónde vamos si no entendemos antes dónde hemos estado
Douglass C. North, 2010: 46

Los cambios que se dan en la normatividad en educación superior no son hechos aislados sino que responden a un contexto social, económico y político en el momento en el que se establecen, en este caso, están marcados por la consolidación del Sistema de Educación Superior (SES) y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)⁵⁷.

El SES y el SNCTI surgieron en 1980 y 1990 respectivamente. En el primero, si bien los estudios superiores en Colombia comenzaron en 1580⁵⁸, fue hasta 1980⁵⁹ con la reforma educativa que

⁵⁷ El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología con el Artículo 16 de la Ley 1286 de 2009 cambia a Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), con el fin de integrar las actividades científicas, tecnológicas y de innovación bajo un marco donde las empresas, Estado y academia interactúen.

⁵⁸ La universidad en Colombia nació en 1580 con la Universidad de Santo Tomás teniendo como punto de referencia la universidad europea y bajo la dirección de la comunidad de Santo Domingo. Después, los jesuitas organizaron la Universidad Javeriana (1622), los agustinos calzados fundaron la Universidad de San Nicolás de Mira (1694) y los franciscanos la Universidad de San Buenaventura (1747) (Soto, 2005: 105-106). La universidad en sus inicios fue eminentemente católica, entendida como un espacio de concentración de ciudadanos elite a los

se dio a partir del Decreto-Ley 80 de 1980⁶⁰ que se organizó la educación en un sistema sólidamente estructurado y constituido; en el artículo 21 se constituyó el SES por el conjunto de instituciones y de programas de alto nivel que, mediante una dirección y una acción eficientemente coordinada, procura el logro de los fines de la educación superior.

El segundo, SNCTI, se creó en 1990 con la Ley 29⁶¹ y el Decreto 1767⁶² como el “conjunto de funciones e interrelaciones de las entidades públicas y privadas que adelantan la planificación, fomento, financiación y ejecución de la actividad científica y tecnológica, orientada y regulada por los planes de ciencia y tecnología” (artículo 1)⁶³.

Al comparar el SNCTI con el SES se encuentra que comparten el objetivo de generar conocimiento; siendo primordial para el primer sistema, pero el segundo tiene otro objetivo

cuales se les pretendía transmitir una doctrina y una disciplina (Soto, 2005).

⁵⁹ Antes de esta fecha la universidad se caracterizaba por ser un espacio de conflictos que no permitía crear las condiciones necesarias para organizar el sistema educativo e impulsar la investigación. Para mayor información ver “Aproximación histórica a la Universidad colombiana” (Soto, 2005).

⁶⁰ Decreto-Ley 80 de 1980 “Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”.

⁶¹ Ley 29 de 1990 “Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias”.

⁶² Decreto 1767 de 1990 “Por el cual se dicta el estatuto de ciencia y tecnología”.

⁶³ Desde la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI, el desarrollo en ciencia y tecnología ha jugado un papel importante en Colombia. Los hitos que se pueden resaltar en la instauración del Sistema de Ciencia y Tecnología son: primero, la creación y consolidación de Colciencias como una figura directiva o entidad encargada de la ciencia y la tecnología, la cual se creó en 1968 e inicialmente estuvo adscrita al Ministerio de Educación Nacional. En 1990, Colciencias pasó al Departamento Nacional de Planeación (DNP) y a partir del Decreto 1767; y en 2009 pasó a ser un Departamento Administrativo con la Ley 1286; de esta manera, Colciencias se ha ido legitimando con un lugar de mayor incidencia en las políticas del país y con mayor acceso a recursos financieros, esta transición posiciona la investigación científica como uno de los factores principales para el desarrollo del país y marca tendencias claras al interior de las universidades en el ejercicio de las funciones de Investigación y Docencia como se analizará posteriormente en el octavo cambio institucional “los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología”. Segundo, inyección de recursos financieros, el desarrollo de la ciencia y la tecnología en Colombia se impulsó en gran parte por el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1983, 1990 y 1995, ya en los últimos años, específicamente desde la Ley 1286 de 2009, se crearon las condiciones en la normatividad para acceder a recursos estatales sostenibles que propicien el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país. Tercero, discusión y difusión del tema entre actores sociales interesados como la comunidad académica y los dirigentes políticos, entre los que se destacan: el foro nacional sobre política de ciencia y tecnología para el desarrollo (1987), la Misión de Ciencia y Tecnología (1988) y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo –Misión de Sabios (1993), los cuales fueron la base para la creación de la Ley 29 de 1990 y legitimar la investigación como pilar de desarrollo en el país y a la universidad como un actor fundamental para la generación de conocimiento. Cuarto, establecimiento de las reglas de juego formales Ley 29 de 1990 y posteriormente Ley 1286 de 2009.

esencial: la formación a nivel superior. En esta diferencia, es visible que el SNCTI tiene como función esencial la investigación y, por lo tanto, sus incentivos y estrategias se enfocan, cada vez con mayor fuerza, en esa dirección, influyendo en la dinámica de las funciones de la universidad.

La investigación o actividad científica en Colombia fue desarticulada hasta la mitad del siglo XX y, a diferencia de lo que pasa en la actualidad, la universidad no era tomada en cuenta en el país para la generación de conocimiento. Entre los años cincuenta y setenta el Estado colombiano creó institutos de investigación sectorial, al igual que en otros países como Brasil, Chile y México, pero sin establecer una política oficial en este campo (Colciencias, 2010). La investigación estaba por fuera de las instituciones universitarias por “el ambiente académico politizado de los años sesenta, el cual era considerado poco idóneo para hacer investigación sostenible y seria” (Chaparro, 2010b).

Estos institutos duraron hasta los años noventa y jugaron un rol primordial en el desarrollo de la investigación sectorial, aunque todavía subsisten algunos como por ejemplo el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA)⁶⁴, en general fueron desapareciendo. A mediados de los años noventa los institutos encargados de la investigación en el país comenzaron a perder vigencia por razones como “falta de eficiencia y efectividad en la inversión en investigación en el sector público, burocratización y porque empezaron a encargarse de funciones diferentes a la de investigación, y las universidades absorbieron directa e indirectamente esa investigación que antes realizaban dichos institutos” (Chaparro, 2010b).

⁶⁴ El Instituto Colombiano Agropecuario (ICA) se creó en 1962 para coordinar e intensificar las labores de investigación, enseñanza y extensión de las ciencias agropecuarias.

Bajo este contexto, las universidades entre las décadas de los ochenta y noventa empezaron a ser consideradas con un rol significativo en materia de investigación. Propiamente en los últimos años, la universidad se ha visto confrontada por una creciente importancia de la investigación como factor de producción, en el marco de la economía del conocimiento, la cual centra el éxito económico en la generación de productos y servicios de elevado valor de conocimiento e innovación en los campos científicos y tecnológicos, de manera donde “la generación de conocimiento se ha visto eclipsada por el potencial del conocimiento para generar rentabilidad” (Naidoo, 2008:49).

Teniendo en cuenta el contexto propiciado desde los años noventa y la normatividad que ha consolidado el SES y el SNCTI, a continuación se presenta el análisis de las transformaciones que se han desarrollado en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en el período 1980 – 2010.

4.2. Transformaciones en la función de Docencia

Sobre la función de Docencia recae la responsabilidad de la formación en la universidad, pues es aquella que busca el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes con el fin de entregar a la sociedad individuos autónomos y que han cultivado y alcanzado el deseo de aprender. En este sentido, y como se vio en el capítulo I, esta función no se limita a la transmisión de conocimientos instrumentales sino que va más allá y busca promover las capacidades del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

Para analizar esta función bajo el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) se identificaron, en la parte Conceptual macro, los cambios institucionales desde dos categorías

de análisis: la organización de la educación superior en Colombia y el aseguramiento de la calidad, en el contraste entre el Decreto-Ley 80 de 1980⁶⁵ y la Ley 30 de 1992⁶⁶ –para la primera categoría–; y el Decreto 2566 de 2003⁶⁷ y el 1295 de 2010⁶⁸ –para la segunda categoría–, para esta última, también se consideraron los lineamientos de la acreditación de programas e instituciones propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Estos cambios institucionales identificados fueron el punto de partida para analizar las transformaciones de la función de Docencia con el contraste de las declaraciones de las universidades estudiadas (parte Conceptual micro), las percepciones de los expertos en educación superior, directivos, profesores y estudiantes (parte referencial), y las acciones de los profesores (parte operativa).

Los cambios institucionales giraron en torno a los “propósitos”, “actores sociales” y “contenidos” que se encuentran involucrados en la función de Docencia. Los “propósitos” están representados por dos cambios institucionales, en el primero se identificó que la esencia y la finalidad de la educación superior es la formación, entendiéndola como aquella que supera la transmisión de conocimientos y se empeña en desarrollar las potencialidades de sus estudiantes. En el segundo se encontró la pérdida en la definición de la función de Docencia, un concepto importante que ayuda a la concreción de la finalidad formativa en la actividad docente.

⁶⁵ Decreto-Ley 80 de 1980 “Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”.

⁶⁶ Ley 30 de 1992 “por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”.

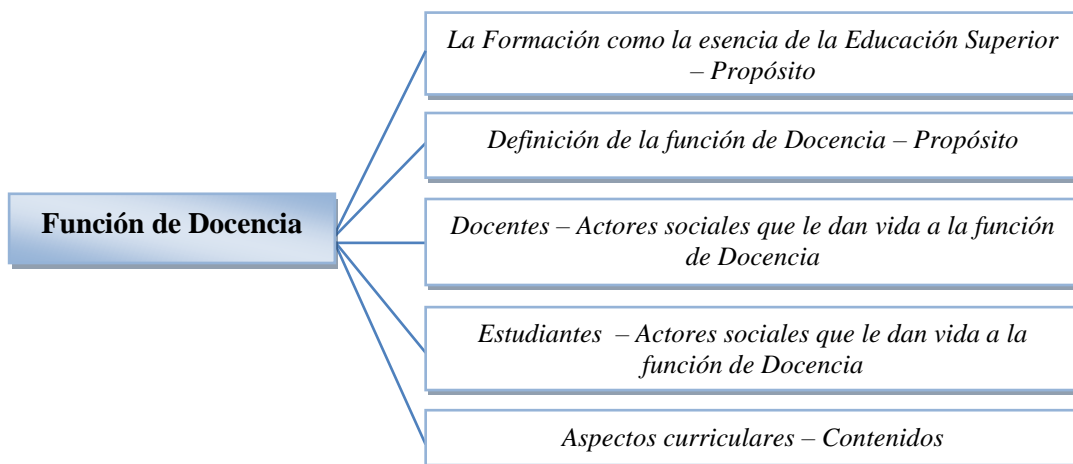
⁶⁷ Decreto 2566 de 2003 “por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”.

⁶⁸ Decreto 1295 de 2010 “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académico de educación superior”.

Los profesores y los estudiantes son los “actores sociales” que le dan vida a la función de Docencia; en estos, también se identificaron cambios institucionales relacionados con las características y condiciones que deben cumplir, pero se encontró que se dejan de lado los componentes pedagógicos en los profesores y los logros en el aprendizaje de los estudiantes.

Los “contenidos” de la función de Docencia se analizaron por medio de los aspectos curriculares y los cambios que han tenido en la reglamentación. El currículo es la carta de navegación para la formación de los estudiantes y se espera que refleje la finalidad formativa de la educación superior. Al respecto, se identificaron cambios institucionales que atentan contra este fin porque hacen que prevalezca una educación pertinente sólo para el entorno laboral (ver Esquema 1).

Esquema 1. Transformaciones en la función de Docencia a partir del Cambio Institucional formal



4.2.1. La formación como la esencia de la Educación Superior.

A continuación se presenta el cambio institucional en el énfasis en la formación que realiza la Ley 30 de 1992, como la esencia y razón de ser de la educación a un nivel profesional.

Conceptual macro

En la categoría de análisis “organización de la educación superior” se partió de considerar la definición de la educación superior con el fin de definir qué se entiende en la normatividad y qué aspectos se resaltan.

Las leyes que han organizado la educación superior en Colombia tienen como eje central la finalidad formativa. En el Decreto - Ley 80 de 1980, la educación se define como un “servicio público que cumple una función social” (artículo 2), el cual le “facilita al individuo su formación y lo habilita para desempeñarse en diferentes campos del quehacer humano” (artículo 15), y en la Ley 30 de 1992, se define como un servicio que posibilita el “desarrollo de las potencialidades del ser humano” (el artículo 1).

En la definición de la educación superior de la Ley 30 de 1992 se realiza un mayor énfasis en la finalidad formativa de la educación, dotándola del propósito de impulsar las capacidades humanas. Desde la normatividad, es explícito que el eje central o razón de ser de las Instituciones de Educación Superior es la formación, por tal motivo es esperable que sus acciones se direccionen a la consecución de ese fin.

Como complemento, ambas leyes manifiestan en otros artículos los propósitos formativos para las personas que acceden a educación superior⁶⁹. Para la Ley anterior, la educación superior “promoverá” el conocimiento y reafirmación de los valores; además “propiciará” formas científicas de buscar e interpretar la realidad. Para la Ley vigente, la educación “despertará” un espíritu reflexivo a partir del logro de la autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico.

Los fines de la educación superior se encuentran centrados, para ambas leyes, en la formación de ciudadanos con la intención de lograr que estos desarrollen todas las capacidades personales e intelectuales. En la Ley anterior se evidencia un mayor énfasis en la unión entre Investigación y Docencia como parte de la formación superior y la Ley vigente establece una finalidad eminentemente formativa que busca ir más allá de los conocimientos profesionales.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se puede afirmar que desde la principal norma que organiza la educación superior se legitima la formación como la actividad fundamental para las Instituciones de Educación Superior (IES) y, en consecuencia, la razón de ser de la función de Docencia. En adelante cabe la pregunta ¿está preeminencia de la formación se mantiene en otras reglas de juego formales, en las políticas internas de universidades específicas y en las actividades que realizan los docentes?

⁶⁹ En el Decreto-Ley 80 de 1980 se encuentra en los artículos 4 y 5; y en Ley 30 de 1992 en el artículo 4.

En las universidades estudiadas, la formación también se considera un principio fundamental, pero en un plano más concreto de metas y proyectos aparecen otros elementos que no evidencian puntualmente la búsqueda del desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

En el marco institucional, la Universidad de Antioquia se compromete en su Misión⁷⁰ con la formación integral del talento humano. También en el acuerdo superior 1 de 1994⁷¹ que expide el Estatuto General, se acuerda en la Misión que:

La Universidad forma, en programas de pregrado y posgrado, a personas con altas calidades académicas y profesionales: individuos autónomos, conocedores de los principios éticos, responsables de sus actos, capaces de trabajar en equipo, del libre ejercicio de juicio y de la crítica, de liderar el cambio social, comprometidos con el conocimiento y con la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal (...) (Universidad de Antioquia, 2002: 20).

Además, en el análisis de dos planes de desarrollo de la Universidad de Antioquia 1995-2006⁷² y 2006-2016⁷³ se reafirma la esencia formativa de la universidad. Para el primer plan de desarrollo se plantea en la presentación que:

⁷⁰ La Misión actual de la UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA es: “somos una universidad pública que en ejercicio pleno de su autonomía se compromete con la formación integral del talento humano, con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural”, ver en:

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/b.DireccionamientoEstrategico/B.misionVision>

⁷¹ Acuerdo superior 1 de 1994. “por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia”.

⁷² Plan de Desarrollo 1995-2006 “la universidad para un siglo de luces”.

⁷³ Plan de Desarrollo vigente 2006-2016 “una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país”.

La universidad tiene que cumplir una función social, la cual no es otra sino formando ciudadanos idóneos, ética y científicamente preparados, comprometidos con el cambio y capaces de llevar la universidad (...) a todos los rincones del Departamento (Restrepo, 1995:18).

Así mismo, en el segundo plan de desarrollo también se resalta el compromiso ineludible de:

(...) formar talento humano que requiere la región y el país. Mediante el ejercicio docente, fundamentado en procesos investigativos, [con el fin de] lograr en los estudiantes una formación rigurosa, pertinente y de alto nivel en las distintas áreas y disciplinas del conocimiento (Universidad de Antioquia, 2006: 78).

Y se reitera que la formación debe superar el quehacer profesional:

Una formación enfocada no sólo al desarrollo del potencial cognitivo o de la capacidad para un quehacer profesional, sino también orientada a desarrollar en el estudiante su capacidad crítica y reflexiva para asumir el compromiso social de contribuir con su conocimiento y experiencia a los procesos de transformación del país (Universidad de Antioquia, 2006: 79).

En el Plan de Desarrollo 2006-2016, para fortalecer la “formación humanística y científica de excelencia”⁷⁴ se proponen cinco objetivos: 1) fortalecer y diversificar los programas académicos de pregrado, 2) fortalecer los programas académicos de posgrado, 3) desarrollar talento humano docente, 4) fortalecer el uso de las tecnologías y las telecomunicaciones (TIC) en los procesos de formación y 5) asegurar la calidad académica del servicio educativo de acuerdo con parámetros internacionales.

⁷⁴ Segundo tema estratégico del Plan de Desarrollo 2006.2016 de la Universidad de Antioquia.

Las metas para el primer objetivo son:

- Reformar el 100% de los programas académicos.
- Incrementar en un 20% anual la movilidad internacional.
- Modernizar el 100% de los laboratorios.
- Dotar de ayudas multimediales el 80% de las aulas y laboratorios.

Si se contrastan las declaraciones sobre la formación de los estudiantes con las metas propuestas no se evidencia de qué forma se puede lograr el propósito formativo inicialmente planteado, es decir, al no establecerse un puente entre las acciones y la finalidad se pueden dar cabida a otros objetivos que se desvíen de la esencia de la universidad. Las metas descritas para el primer objetivo no garantizan la formación en una actitud crítica, emancipatoria y analítica del estudiante en formación. En síntesis, el espíritu de la norma no tiene una congruencia clara con las metas que se propone.

Para la Universidad EAFIT en el plan de desarrollo 1998-2007⁷⁵ se especifica que las universidades son responsables de contribuir a la formación integral de los ciudadanos (1998:20), además la Misión de la Universidad, vigente hasta el 2008, se encontraba centrada en la formación⁷⁶ y en sus objetivos estratégicos se proponía alcanzar la formación integral de sus estudiantes para que contribuyeran al desarrollo de la universidad, del país y de América Latina.

En la actualidad, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) “una universidad en permanente cambio” de la Universidad EAFIT, aclara que existe un sesgo consciente hacia la formación en

⁷⁵ Plan estratégico de desarrollo 1998-2007 “fundamentos y políticas”.

⁷⁶ La Misión de la Universidad EAFIT, vigente hasta el 2008, era “formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad, a través de programas de pregrado y de posgrado, dentro de un ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica, con competencia internacional en sus áreas de conocimiento”.

la Misión de la Universidad⁷⁷ basado en el principio de la Ley 30 de 1992 de “aceptar que el ser humano y su transformación es el objetivo último de la educación superior” y también por “declarar el énfasis en una formación, como sello distintivo de los programas de pregrado y posgrado ofrecidos” (Universidad EAFIT, 2008a: 16).

En los fundamentos conceptuales del Plan de Desarrollo 2006-2012 “En búsqueda de la preeminencia” se explica la formación como un proceso misional que desarrolla, de manera explícita, la Misión de la Universidad:

[El proceso denominado formación] se especifica en el desarrollo de cada carrera, especialización, maestría y doctorado; su razón de ser consiste en el cumplimiento de todas las actividades incluidas en los planes de estudio, de acuerdo con las normas académicas de la Institución. Entre los procesos asociados se encuentran el diseño y revisión permanente de los pénsumes y programas de asignaturas; el estudio, implementación y renovación de metodologías de aprendizaje; la formación, la capacitación y la actualización del cuerpo profesoral, etc (Universidad EAFIT, 2006: 22).

La definición destaca principalmente las características de la función de Docencia – currículo y cuerpo profesoral – más que con la finalidad de la formación – desarrollo de las capacidades intelectuales y personales –.

Agregado a lo anterior, el plan de desarrollo vigente (2006-2012) tuvo tres ejes estratégicos: aprendizaje, descubrimiento y compromiso institucional de los cuales el primero está

⁷⁷ La Misión actual de la Universidad EAFIT es: “contribuir al progreso social, económico, científico y cultural del país, mediante el desarrollo de programas de pregrado y de posgrado -en un ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica- para la formación de personas competentes internacional- mente; y con la realización de procesos de investigación científica y aplicada, en interacción permanente con los sectores empresarial, gubernamental y académico”.

relacionado con la función de Docencia. El eje del aprendizaje busca consolidar los programas de pregrado y posgrado y algunos de los objetivos formulados a mediano plazo son:

- Obtener la Acreditación de Alta Calidad para cada pregrado
- Dotar la institución de los recursos de infraestructura académica requeridos para el buen desarrollo de sus programas de formación universitaria

La Universidad EAFIT al igual que la Universidad de Antioquia declaran en sus fundamentos la formación como eje principal de la universidad y las acciones propuestas se centran en mejorar las condiciones para que se dé la formación y el reconocimiento de calidad. Sin embargo, las metas propuestas están relacionadas con acciones indirectas que están bajo el supuesto de que es el camino para lograr desarrollar el potencial cognitivo y la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes.

Referencial

Inicialmente, la universidad es analizada por los expertos y directivos como un espacio para la transformación de la sociedad y cultivo del ser humano:

(...) en la universidad la educación va mucho más allá, se trata de formar personas de una manera integral, con juicio propio, individuos que sean capaces de dar sentido, que sepan interpretar e incidir en su entorno (C1).

En el mismo sentido, un directivo agrega:

(...) yo entiendo la institución educativa no solamente como la que transmite el conocimiento sino también en el lugar donde se despiertan las potencialidades humanas (D1).

Además de reconocer la importancia de la formación en la universidad, los expertos hacen especial énfasis en las nuevas exigencias de investigación que se suman a la formación de estudiantes:

[En la universidad] es excelente que se sigan formando jóvenes profesionales, pero también la sociedad está esperando que sea un centro de excelencia en generación de conocimiento (E5).

Los expertos en educación superior entrevistados reconocen la formación como un elemento importante para la educación superior; además también resaltan que la investigación hace parte de la esencia de la universidad actual.

Por su parte, los profesores y estudiantes no manifiestan explícitamente la formación como eje central de la educación superior y la universidad, pero en sus apreciaciones expresan un reconocimiento a su finalidad formativa.

El conocimiento, su transmisión, crecimiento y difusión fueron el común denominador cuando los grupos de docentes definieron la universidad y su papel en la sociedad y, además resaltaron la responsabilidad con la formación, como lo afirmó un profesor:

(...) la universidad debe ser un centro que construye herramientas con base en las cuales un individuo al graduarse, es capaz de discernir sobre aspectos o fenómenos de la realidad independientemente de los campos en los cuales ha sido formado (GFP).

Otro complementó el concepto de formación integrando la tradición y la renovación mostrándolas como un complemento entre los conocimientos que han dejado los antecesores y las demandas actuales:

La universidad habitúa el ser humano a la tradición, es decir, cuando se habla, son un complejo de voces que se han instalado en la persona porque se han ido asentando unos conocimientos en un presente que arrastra un pasado que es vivo, dinámico e inestable y que se llama tradición.

Y en ese sentido, uno esperaría que la universidad le aporte al estudiante una especie de transformación ontológica. En otras palabras, aquel que entra es el mismo y al tiempo es otro respecto de su salida, ¿Qué pasa en él? por más encuestas y perfiles profesionales de egreso, es muy difícil saber qué pasó con ese individuo. Yo esperaría que la universidad fuera un centro de recambio, de mejoría en lo posible (GFP).

Los estudiantes también entienden la formación como aquello que les aporta conocimiento y desarrolla potencialidades por medio de las clases, pero también en otros espacios de socialización como las actividades exacurriculares, culturales y deportivas. Esta mirada complementa la percepción anterior y evidencia que existe una coincidencia en la normatividad, las declaraciones internas y las percepciones de los expertos, directivos, profesores y estudiantes, en lo que se espera de la formación en la universidad, que incluye conocimientos disciplinares y posturas críticas y éticas. Sin embargo, cuando se analizan las metas a largo plazo por las universidades estudiadas, cabe reiterar que se alejan significativamente de los propósitos de formación de las mismas.

Las percepciones presentadas de los diferentes actores sociales están orientadas hacia el enfoque “idealista” de la universidad y resaltan en como parte de la formación, el criterio que

construye cada estudiante, como la capacidad de discernir a partir de unos conocimientos, una información y unas herramientas, que conducen al desarrollo de sus potencialidades.

Operativo

Cuando se consultó a los profesores por cuál era su principal actividad diaria como docente se encontró que en común para todos los entrevistados es la Docencia y la Investigación, pero con enfoques distintos. Mientras unos le asignaron mayor peso a la Investigación, otros resaltaron la importancia de la Docencia. Las dos posiciones más contrarias se presentan en las siguientes viñetas:

El objetivo más importante para el cual trabajo es la formación analítica en los estudiantes de pregrado, busco transmitir una actitud investigativa en la cual el estudiante encuentre por el mismo respuestas a sus preguntas. Investigar en cualquiera de las actividades en el aula de clase se constituye en la esencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (EP3).

Mis dos principales actividades son difundir y generar conocimiento. También hay algo de administración. Y para mí la más importante es investigar y escribir (EP5).

Para mí lo más importante es la labor de Docencia, ya que las clases permiten mostrarle al estudiante diversas formas de conocer el mundo y enfrentar los problemas de la realidad humana, también se transmiten valores, hábitos y costumbres de la propia cultura. En suma, la labor docente no se limita a la transmisión de conocimientos o teorías, por el contrario, se cultivan relaciones que potencian la interacción y alteridad humana (EP6).

Después de identificar que la Ley 30 de 1992 le asigna un mayor énfasis a la finalidad formativa; encontrar que las universidades estudiadas establecen la formación como prioridad; y las respuestas en percepciones y acciones de los diferentes actores sociales entrevistados, se

puede concluir que la formación es concebida en todos los niveles del ECRO como la esencia de la Instituciones de Educación Superior, en este caso, de la universidad. No obstante, se comienza a vislumbrar otros elementos que inciden en el desplazamiento del “desarrollo de las potencialidades del ser humano” como la primacía de la educación superior en la universidad (ver Esquema 2).

Esquema 2. Síntesis cambio institucional: la formación como la esencia de la Educación Superior

FUNCIÓN DE DOCENCIA

| | | |
|--|--|---|
| La formación como la esencia de la Educación Superior | Conceptual Macro | Conceptual Micro Se define la formación en los propósitos de las universidades estudiadas, <i>pero las metas concretas se distancian del ideal formativo</i> |
| | Decreto Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 definen la educación superior como un servicio público que posibilita la formación. | Referencial Los actores sociales comparten el ideal formativo que debe cumplir la educación y resaltan que en los últimos años <i>ha aumentado la importancia de la investigación</i> |
| | Cambio institucional | Operativo La principal actividad de los profesores es la docencia centrada en la formación. En otros casos la actividad principal es <i>la investigación</i> . |

4.2.2. Definición de la función de Docencia.

El cambio institucional aquí presentado es la desaparición de una definición de la función de Docencia con la Ley 30 de 1992 que organiza la educación superior.

Conceptual macro

Las definiciones son convenciones que, al establecerse desde las reglas de juego formales o la normatividad, señalan tendencias y propósitos que buscan instituirse, y en este caso, se hace referencia a la formación a nivel universitario. Si bien en el Decreto-Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 se ubica la formación como el elemento central de la educación superior, solamente la Ley anterior define la función de Docencia como una “función social de carácter difusivo y formativo, que determina para el docente responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución y a la sociedad” (artículo 14). En esta definición se destaca el docente como el actor principal para el desarrollo de la función en mención.

En síntesis, el Decreto- Ley 80 de 1980 declara explícitamente el propósito formativo de la docencia y delega esta responsabilidad en los docentes; en cambio, en la Ley 30 de 1992 no tiene una definición que evidencie una directriz para esta función.

En la Universidad EAFIT, al igual que la Ley 30 de 1992 se presenta ausencia en la definición de la función de docencia, y por el contrario, la Universidad de Antioquia parece acogerse a la ley anterior cuando define dicha función.

La función de Docencia es concebida por la Universidad de Antioquia como uno de los ejes de la vida académica, que se encuentra basada en la función de Investigación y que es realizada por los profesores:

La docencia, fundamentada en la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad. Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a sus estudiantes, a la institución y a la sociedad (Universidad de Antioquia, 2002: 24 y 2006:21).

La definición de la función de Docencia de la Universidad de Antioquia tiene coherencia con la finalidad formativa que se presentó en la sección anterior y similitud con el Decreto- Ley 80 de 1980. La Universidad EAFIT no tiene una definición de la función de Docencia al igual que la Ley 30 de 1992 y, apoyada en esta ley, enfatiza la formación como expresión de la Docencia.

Referencial

El cambio institucional presentado no alcanzó un nivel referencial porque los entrevistados no manifestaron percepciones sobre la definición de la formación. Sin embargo, está estrechamente relacionado con el siguiente cambio “características de los docentes”, porque es sobre quienes recae la función de Docencia, además ese cambio sí logró tener en cuenta todos los niveles de análisis propuestos por el ECRO.

Operativo

Aunque la definición de formación no está presente en la Ley actual que organiza la educación superior, los profesores entrevistados exteriorizan por medio de sus acciones concretas en el aula de clase, entender la formación como aquella “función social de carácter difusivo y formativo” tal como se tenía concebida la función en la Ley anterior (Decreto-Ley 80 de 1980) y en la declaración fundacional de la Universidad de Antioquia.

De las acciones enunciadas como difusión de conocimiento en el aula de clase se pueden destacar: presentaciones magistrales, películas, conferencias, talleres, preguntas sugestivas, diseño de libro guía, relación de los conceptos con la aplicación práctica, entre otros. Además, algunas de las acciones que emprenden los docentes para lograr una formación que supere la transmisión de saberes y logre procesos reflexivos de pensamiento son percibir durante las clases si los estudiantes están desarrollando su capacidad analítica y de comprensión de la realidad y motivarlos a ir más allá de lo que encuentran en el aula de clase, un profesor lo expresó así:

Yo le hago gran énfasis a los estudiantes a que no se queden sólo con lo visto en clase sino que vayan mucho más allá y logren ser analíticos; también los motivo a que realmente entiendan lo que significa aprehender (EP7).

Otro docente considera que:

Una actitud analítica consiste, entre otras cosas, en poner en duda todo aquello que se va estudiando, incluso todo saber adquirido previamente, por ello al transmitir dicha actitud en los estudiantes se pretende que forjen su espíritu de forma crítica, analítica y sean capaces de contrastar las teorías, los conocimientos con la práctica, es decir, con la experiencia. En otras palabras, una actitud analítica propende por la contrastación dialéctica entre la teoría y la práctica y la dialéctica de los discursos. Mi labor docente tiene como eje central transmitir este apetito por el saber (EP6).

La función de Docencia tiene una ausencia conceptual en la Ley 30 de 1992 –cambio institucional en contraste con el Decreto-Ley 80 de 1980–, pero la falta de definición no trascendió a otros niveles, incluyendo las percepciones y acciones de los profesores, con lo que se puede concluir que con este cambio institucional no se evidencia una transformación propiamente dicha (ver Esquema 3).

Esquema 3. Síntesis cambio institucional: definición de la función de Docencia

FUNCIÓN DE DOCENCIA

| | | |
|---|---|--|
| Definición de la función de Docencia | Conceptual Macro | Conceptual Micro La Universidad de Antioquia tiene una definición parecida al Decreto-Ley 80 de 1980, la Universidad EAFIT, a la fecha de la investigación, no tiene definición. |
| | Desaparición de la definición de la función de Docencia con la Ley 30 de 1992 que organiza la educación superior. | Referencial Sin información |
| | Cambio institucional | Operativo Los profesores exteriorizan por medio de sus acciones concretas en el aula de clase la función de Docencia como aquella “función social de carácter difusivo y formativo”. |

4.2.3. Características de los docentes.

Como se presentó en los apartados anteriores, los docentes son los agentes dinamizadores de la función de Docencia y, en ese sentido, es importante analizar sus características y los cambios que en ellas se han dado. En los cambios encontrados, se resalta la formación doctoral en la parte conceptual, referencial y operativa; otros aspectos de la forma de enseñar y el logro de la formación en los estudiantes surgen de las percepciones de los directivos, profesores y estudiantes.

Este cambio institucional que hace referencia a los docentes, pertenece a la categoría de análisis “aseguramiento de la calidad”. Para abordarla, primero se presentan las condiciones para el registro calificado y posteriormente para la autoevaluación con fines de acreditación.

En la comparación entre los decretos que reglamentan las condiciones mínimas de calidad o registro calificado, artículo 9 del Decreto 2566 de 2003 y numeral 5.7 del Decreto 1295 de 2010, se encontró para este último:

- Mayor especificad en las características de los Docentes. El Decreto 2566 de 2003 determina que los programas deben tener un número determinado de docentes y su dedicación, y el Decreto 1295 de 2010 presenta unas características más amplias que incluyen definir la estructura y perfil de la planta docente y las actividades específicas que realizan.
- Mayor exigencia en el tipo de título académico y experiencia laboral requerida para los docentes pero desaparece la exigencia en niveles de formación pedagógica. Para el Decreto 2566 de 2003 se requieren los niveles de formación pedagógica y profesional de profesores y directivos; en cambio, el Decreto 1295 de 2010 prevalece una titulación académica entre las características de los docentes acorde con la naturaleza del programa, vinculación con el sector externo o experiencia laboral específica en caso de ser necesaria y un núcleo de profesores con experiencia acreditada en investigación.
- Articulación entre las funciones de la universidad en el quehacer docente. La declaración abierta de la responsabilidad docente con las funciones sustantivas se hace explícita en el Decreto 1295 de 2010. Las formas de organización e interacción del trabajo académico de los docentes son una propuesta general para el Decreto 2566 de 2003 y detallada para el

Decreto 1295 de 2010 porque propone un plan de vinculación docente que busca promover el mejoramiento de la calidad de los procesos de Docencia, Investigación y Extensión.

Las características del Decreto vigente, 1295 de 2010, le dan un lugar importante a los docentes como aquellos en quienes recaen todas las funciones de Docencia, Investigación y Extensión y, al mismo tiempo aumenta las exigencias en sus características: perfil, titulación académica y plan de vinculación. Sin embargo, en el contraste presentado se puede observar que se dejó de tener en cuenta el nivel de formación pedagógica y se pasó a considerar el nivel de formación profesional y la experiencia en investigación como condiciones indispensables, sin especificar de qué manera se pueden relacionar estas características con los programas académicos como una actividad formativa.

Pasando de los requisitos mínimos para poder ofrecer y desarrollar programas académicos a las características que debe tener un programa o una institución para realizar una autoevaluación con el objetivo de tener reconocimiento o acreditación de calidad, se tuvo en cuenta el factor *Estudiantes y Profesores*, para completar el análisis de las cualidades de los docentes.

Entre los indicadores que se solicitan para los profesores se encuentran los deberes y derechos del profesorado y la forma cómo está constituida la planta profesoral: cantidad de profesores; títulos académicos; carrera docente; posibilidades de desarrollo profesoral; responsabilidades con relación a la Docencia, la Investigación y la Extensión; entre otros.

Al igual que en el registro calificado, en los lineamientos para la autoevaluación de programas e instituciones también prevalecen características de la preparación académica y las condiciones de los docentes sin tener en cuenta otras cualidades necesarias para lograr la formación de los estudiantes.

En las universidades estudiadas se define el docente con su finalidad formativa y se establecen condiciones y características que tienen en cuenta principalmente el nivel de formación pero, contrario a lo encontrado en la normatividad, se destacan mejoras para una docencia calificada. En otras palabras, en las universidades estudiadas se reconocen otros aspectos de cualificación docente.

La Universidad de Antioquia, define a los profesores en el Estatuto General, artículo 81, como:

Una persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, de docencia, de extensión y de administración académica, de acuerdo con la distribución consignada en su plan de trabajo, y constituye un elemento dinámico para la formación integral de los estudiantes (...) (Universidad de Antioquia, 2002: 46).

En esta definición se resaltan las actividades generales y la finalidad formativa de la labor docente. El Plan de Desarrollo (2006-2016) amplía la responsabilidad que tiene el docente con su formación profesional, personal y con los estudiantes:

El carácter formativo de la actividad docente le confiere al profesor una gran responsabilidad en el cultivo riguroso de su disciplina, como también responsabilidades éticas y morales frente al estudiante, la institución y la sociedad (Universidad de Antioquia, 2006: 82).

Y agrega los aspectos que se deben fortalecer para lograr llevar a cabo dichas responsabilidades:

Por tanto, es imprescindible fortalecer la cualificación permanente en su disciplina y en la fundamentación pedagógica y didáctica. En este sentido, se deberá ofrecer a los académicos mayores oportunidades para la asistencia a cursos, seminarios y congresos, y para la participación en investigaciones y asesorías que enriquezcan su formación y desempeño.

Así mismo, la Universidad debe continuar fortaleciendo la formación de doctores en las mejores universidades del mundo, y esforzarse más para contratar profesores nacionales y extranjeros con altos niveles de formación, a fin de alcanzar la excelencia en sus procesos sustantivos (Universidad de Antioquia, 2006: 82).

Según el párrafo anterior las características fundamentales que se deben fortalecer en la planta docente son la pedagogía por medio de cursos de capacitación; la participación en proyectos de investigación y el nivel académico doctoral. Las metas que se manifiestan para esto son:

- Incrementar en 200 plazas el número de docentes con vinculación de tiempo completo.
- Conseguir que un 45% del cuerpo docente de tiempo completo tenga formación doctoral.
- Aumentar el 10% la proporción anual de docentes en comisión de estudios para cursar programas de formación doctoral.
- Elevar a 10 los convenios internacionales para el desarrollo docente en el nivel doctoral y posdoctoral.
- Lograr que el 40% de los docentes participen de programas de formación para el perfeccionamiento docente.
- Incrementar en un 10% la movilidad de investigadores y docentes.
- Lograr que el 100% de los docentes dominen una lengua extranjera.

Entre las metas propuestas predominan la cantidad y el nivel académico de los docentes sobre las demás características que se consideran fundamentales para el ejercicio de la función de Docencia, y que sí son tenidas en cuenta en el documento de autoevaluación a partir de la capacitación docente, la que incluye: desarrollo pedagógico, segunda lengua, manejo de nuevas tecnologías, escribir para publicar, comisiones para estudios de posgrado, pasantías, cursos, seminarios y reconocimiento a la docencia calificada⁷⁸. No obstante, las metas no reflejan la importancia que se atribuye a la fundamentación pedagógica y didáctica que declaran, aspectos nodulares en el cumplimiento de la función de Docencia y su finalidad formativa.

Por su parte Universidad EAFIT define, en el artículo 32 de los Estatutos Generales, a los profesores igual que la Universidad de Antioquia:

(...) la persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, de docencia, de extensión y de administración académica, de acuerdo con la distribución consignada en su plan de trabajo, lo que lo constituye en un elemento dinámico para la formación integral de los estudiantes (1997:13).

En el apartado “hacia una propuesta de perfil del profesor de EAFIT” del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se plantea lo que espera la Universidad de la planta docente:

El profesor de la Universidad EAFIT, en su compromiso con el progreso social, económico, científico y cultural del país, asume el reto de la excelencia mediante el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión en las que participa.

⁷⁸ Reglamentación, participación profesoral en los órganos de gobierno, cantidad de profesores, calidad de profesores según título obtenido, criterios para definir responsabilidad del profesorado, evaluación del profesorado, carrera docente, políticas de desarrollo profesoral (Universidad de Antioquia, 2003).

(...) como docente es el elemento activo y emprendedor que, partiendo de una intencionalidad pedagógica concernida, estimula, orienta y facilita el aprendizaje de sus alumnos (...). el principal reto del profesor, como formador, es lograr que sus alumnos adquieran una profunda motivación y capacidad para aprender a aprender a lo largo de sus vidas (Universidad EAFIT, 2008a: 20).

Las características que se definen en el docente de la Universidad EAFIT están relacionadas con que se logre una verdadera formación en los estudiantes. En un plano más concreto, una de las acciones que se ha desarrollado para el mejoramiento de la planta profesoral es aumentar el número de profesores y su cualificación, pasando de 10 doctores en 1996 a 62 en el 2008⁷⁹.

La Universidad EAFIT ha realizado un gran énfasis en tener una planta profesoral con alta cualificación, pero no es el único elemento que ha tenido en cuenta en las características docentes, también se encuentran: normas sobre el desempeño docente; promoción de la carrera académica; posibilidad de realizar estudios de posgrado, participar en grupos y proyectos de investigación, de asistir a seminarios y eventos de actualización profesoral para propiciar la movilidad en el escalafón docente (Universidad EAFIT, 2008b: 20).

Finalmente, en los objetivos del eje estratégico “Aprendizaje” del plan de desarrollo (2006-2012) relacionados con los docentes se encuentra:

- Contar con un profesorado con competencias disciplinares y pedagógicas para dirigir el proceso de aprendizaje entre sus alumnos.
- Vincular profesores con títulos de maestría y doctorado capaces de liderar grupos de investigación y de ejercer una docencia de alta calidad.

⁷⁹ Fuente: Plan de Desarrollo 2006-2012 p. 27 y el informe final de autoevaluación 2008 p. 28.

- Formar algunos profesores, entre los alumnos de posgrado, para facilitar el relevo generacional del cuerpo docente.
- Para el 2012: poseer un profesorado bilingüe, con titulación de doctorado o, cuando no sea posible, de maestría.

La finalidad formativa que se espera de los profesores en las universidades estudiadas tiene coherencia tanto con el eje central de formación como con la definición de la función de docencia explicada en el primer y segundo cambio institucional. La característica de mayor promoción en las exigencias de la normatividad y en los propósitos de las universidades es el nivel educativo avanzado –formación doctoral–.

En la parte Conceptual macro la capacitación pedagógica desaparece pero en la Universidad de Antioquia hace parte de las metas y de los factores contemplados en el estatuto profesoral y en la Universidad EAFIT también se encuentra presente, aunque cabe resaltar que continúa sobresaliendo la titulación sobre otras características pedagógicas necesarias para formar.

Referencial

Los expertos entrevistados apoyan la prioridad de la cualificación docente específicamente en la formación doctoral, pero con la finalidad de fortalecer la investigación más que el ejercicio docente:

La cualificación del cuerpo profesoral se expresa en los mayores niveles de formación de los profesores y en mejorar su vinculación con las universidades, buscando que los profesores se proyecten en la parte investigativa (E11).

Al respecto, otro experto manifestó dudas sobre enfocar las características docentes sólo a la formación doctoral porque el incentivo está centrado en gran parte en lo económico y en ocasiones les faltan competencias importantes: “algunos de los doctores quieren serlo pero para lograr un mayor salario, y llegan muy inmaduros a nivel intelectual” (E13). El título de doctor no garantiza que el docente adquiera las suficientes experticias metodológicas y pedagógicas para transmitir el conocimiento en el cual se fortaleció en sus estudios e inculcar una actitud crítica y analítica propia de la investigación en los estudiantes. Por lo tanto, promover sólo la formación doctoral con el ánimo de mejorar la calidad en la docencia no constituye por sí misma una acción que favorezca el acto pedagógico.

Sin desconocer la importancia de los conocimientos y el aporte de la formación doctoral, existen otras características que se perdieron en el cambio institucional presentado en la parte Conceptual macro (decretos que reglamentan las condiciones mínimas de calidad y los lineamientos de la acreditación), que fueron medianamente consideradas en la parte Conceptual micro en el tejido de reglas de juego formales de las universidades estudiadas y se manifiestan explícitamente en las percepciones de los directivos, profesores y estudiantes.

La vocación y el acto pedagógico son las características fundamentales que se resaltan en los Docentes:

La primera característica del docente es la vocación, llegar a la docencia por convicción y no por exclusión de otras profesiones, lo segundo es el acto pedagógico, porque no basta el conocimiento sobre un área sino que el profesor tenga una clara pedagogía para generar aprendizaje (D1).

Con relación al acto pedagógico en un grupo de discusión se destacan las siguientes reflexiones:

La función de un docente no debe ser única y exclusivamente transmitir conocimiento sino dar todas las herramientas para que el estudiante tenga capacidad de criticar, analizar, modificar ese conocimiento e incluso generar nuevo conocimiento (GFP1).

Yo creo que es muy dicente una frase que dice que: “uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es”, creo que el profesor debe ser muy consciente que frente al estudiante moviliza más cosas o puede impedir o potenciar más cosas de las que uno cree. (GFP1).

Otra reflexión destacada fue:

Los profesores no deben angostar las capacidades de los estudiantes sino multiplicar su potencia para finalmente hacer que ellos se entusiasmen, se enamoren, empiecen a vibrar con el conocimiento que les trasmitimos (GFP).

Los profesores resaltan la importancia de crear un entorno adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, que propicie el entusiasmo para aprender. En forma parecida, los estudiantes también resaltan el acto pedagógico y la vocación en la descripción que realizan de lo que esperan de un profesor, personas con: gusto por lo que hacen, experiencia, claridad, pedagogía, motivación, exigencia y compromiso, en palabras de un estudiante: “yo de un profesor esperararía que me llegue hasta el corazón lo que me explique y que a través de ensayo-error, pueda aprender” y otro estudiante agrega “yo espero como estudiante de un profesor que éste me muestre, me transmita su pasión por el saber, que me enseñe un modo, un método de aprender no solo conocimiento sino de la vida misma”.

De lo anterior surge la pregunta ¿Qué acciones emprenden los docentes para fortalecer su quehacer?

Operativo

Los profesores en sus acciones responden a los cambios que se han dado en la normatividad. Una de las actividades de cualificación docente más recurrente entre los entrevistados es la realización de estudios de doctorado; sin embargo, ninguno desconoce la gran variedad de oportunidades de capacitaciones, semestres sabáticos, asistencia a conferencias, entre otros, que ofrecen las universidades donde se encuentran vinculados.

La relación entre la cualificación docente que los profesores entrevistados han adquirido en el quehacer docente se centró en mejoramientos en la actividad de docencia y en investigación, las expresiones de dos profesores evidencia el contraste de opiniones y la función a la que le otorgan mayor prioridad:

El impacto de mi formación doctoral en el aula de clase es grande, pues es muy distinto pasar de creer que el conocimiento se limitaba a un libro de texto a cuando uno busca los mejores autores y mira en cada uno sus grandes potenciales, que finalmente enriquece la calidad de lo que uno puede decir en un salón de clase (EP3).

El doctorado me ayudó a realizar más publicaciones que es a lo que yo le doy mayor prelación, también las he llevado al aula de clase cuando veo que es pertinente socializarlas (EP4).

Un aspecto que sólo se mencionó en una de las entrevistas fue el fortalecimiento de la pedagogía para transmitir sus conocimientos eficientemente, los docentes entrevistados parece

que se encuentran más concentrados en ampliar sus conocimientos y en aumentar sus publicaciones que en identificar formas efectivas para lograr el aprendizaje en sus alumnos.

De este modo se observa que gran parte de la actividad docente está concentrada desde lo Conceptual macro y micro, en la donde prima la formación doctoral con el propósito de fortalecer la calidad de los programas por medio de la cualificación docente, dejando en un segundo plano, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para finalizar, este cambio si se logra materializar en las acciones de los docentes, develando una transformación en la función de Docencia y su finalidad de formación (ver Esquema 4).

Esquema 4. Síntesis cambio institucional: características de los docentes

FUNCIÓN DE DOCENCIA

| | | |
|--|---|---|
| Características de los docentes | Conceptual Macro | Conceptual Micro Las universidades estudiadas responden a los cambios en la normatividad, pero también reconocen otros aspectos de la cualificación docente. <i>Sin embargo, en las metas predomina el nivel académico.</i> |
| | Se presentaron cambios entre el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1295 de 2010 y en la Acreditación. -Características en estructura y perfil (+) -Titulo académico (+) -Formación pedagógica (-) | Referencial Las diferentes percepciones rescatan entre las actividades de los docentes la vocación y el acto pedagógico. |
| | Cambio institucional | Operativo En las acciones emprendidas por los docentes prima la formación doctoral y la producción académica, sobre el fortalecimiento de la pedagogía y didáctica para transmitir los conocimientos. |

4.2.4. Estudiantes.

Las características y los logros de los estudiantes no se encuentran muy presentes en la normatividad, ni se puede concluir que existe un cambio institucional en esta materia. Sin embargo, se tuvieron en cuenta porque se encontró en los lineamientos de la autoevaluación las pautas para analizar los estudiantes, las cuales acompañadas de reflexiones de los expertos en educación superior y las acciones de los profesores, develan ausencias importantes para la función de Docencia.

Conceptual macro

Al igual que el cambio institucional anterior, este se inscribe en la categoría de análisis “aseguramiento de calidad”. Los lineamientos para la autoevaluación institucional en el factor Estudiantes y Profesores presentan las siguientes características relacionadas con los estudiantes: reglamentación de los deberes y derechos, participación en los órganos de dirección, criterios de admisión y permanencia, existencia de becas y estímulos, entre otros; los cuales hacen alusión a las condiciones para que los estudiantes puedan llevar a cabo su proyecto educativo con éxito, pero no hace una referencia a la formación que estos tienen en la universidad.

Conceptual micro

Se presentó una respuesta literal de las universidades a los lineamientos presentados en la parte Conceptual macro. Para los lineamientos del factor Estudiantes y Profesores del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), las universidades estudiadas analizaron los indicadores

sugeridos en los documentos de autoevaluación. Ambas calificaron cumplir en alto grado las condiciones de admisión y permanencia, el tener régimen disciplinario y estímulos a los estudiantes (becas, créditos y monitorías), y al igual que los lineamientos, no hicieron referencia a la formación que estos tienen en la universidad.

Referencial

En las percepciones de los expertos en educación superior se cuestionó que entre las características propuestas en los lineamientos para la autoevaluación no se tenga en cuenta los logros de los estudiantes en términos de aprendizaje y se destaque principalmente en las condiciones de admisión y permanencia estudiantil, en este punto cabría preguntarse ¿cómo se analiza si las universidades están logrando la formación esperada?

Al respecto, un entrevistado afirma:

(...) una de las cosas que le falta al sistema colombiano, es llegar hasta el estudiante, que en últimas es quien va a darle a la sociedad un valor agregado con lo que aprendió. La acreditación se centra mucho en que tengamos los recursos, profesores y un buen currículo, pero ¿Cómo se mira que el estudiante aprendió?, ¿será suficiente con los ECAES? (E6).

Si el aprendizaje se mide por el examen de Estado, Saber Pro (antes ECAES), es una medida insuficiente porque este examen se realiza al finalizar el programa académico y ya no se podría hacer nada si quedaron falencias en la formación; además, la estructura del examen está centrada en los conocimientos generales y del programa pero no alcanza a medir la capacidad de reflexión, crítica, análisis y capacidad de decisión que los estudiantes adquieren cuando se logra la formación.

Para lograr la adquisición de conocimientos y la formación, los profesores manifiestan en sus acciones diversas formas de motivar a los estudiantes como: estar pendiente de lo que el mismo grupo demanda e incluso obliga a cambiar, asignar tareas adicionales, y, para disminuir la heterogeneidad en los conocimientos y habilidades entre los estudiantes buscan estimular la participación y motivar a los rezagados para que se incorporen en las actividades con el fin de cerrar la brecha entre los estudiantes con mayores potencialidades y los que no las tienen para que “todos tengan la oportunidad de crecer” (EP3).

En síntesis, no se encontraron lineamientos que se preocupen por la formación de los estudiantes como parte de la calidad de los programas académicos, la formación queda en manos de los docentes decidan hacer en el aula de clase; no existen las estrategias necesarias para analizar el logro de la formación. Este elemento sumado a la disminución en la importancia que se le asigna a la fundamentación pedagógica y didáctica repercute directamente en la esencia formativa de las universidades (ver Esquema 5).

Esquema 5. Síntesis cambio institucional: Estudiantes

FUNCIÓN DE DOCENCIA

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Estudiantes | Conceptual Macro | Conceptual Micro Las universidades responde de forma literal a las características sugeridas en los lineamientos de autoevaluación |
| | En los lineamientos para la autoevaluación institucional se presentan características relacionadas con las condiciones de los estudiantes pero no sobre el logro en la formación. | Referencial Los expertos entrevistados cuestionan que no se tengan en cuenta los logros de los estudiantes y solo se midan las condiciones de admisión y permanencia estudiantil. |
| | | Operativo Los profesores entrevistados sí realizan acciones para promover la formación en el aula de clase. |
| Cambio institucional | | |

4.2.5. Aspectos Curriculares.

El currículo como carta de navegación para el desarrollo de la función de Docencia ha sido uno de los aspectos de mayor transformación que incide en la dinámica de esta función. El diseño de los planes de estudio está tendiendo a considerar que la formación es continua y flexible, ya que los estudiantes pueden tener la opción de decidir hacia dónde orientar su formación disciplinar. En esta sección se presentan los cambios institucionales en los requerimientos que se estipulan en los decretos y lineamientos para la autoevaluación sobre el currículo, y se analiza en torno al cumplimiento de la finalidad formativa.

Los aspectos curriculares hacen parte de las exigencias para el aseguramiento de la calidad. En los decretos que reglamentan las condiciones mínimas de calidad se encontró, entre el artículo 4 del Decreto 2566 de 2003 y el numeral 5.3 del Decreto 1295 de 2010, algunos elementos curriculares que se han mantenido en el paso de un decreto a otro como: la fundamentación teórica, los propósitos de la formación, la interdisciplinariedad, las estrategias pedagógicas y los perfiles de formación. Sin embargo, al comparar todas las características propuestas para los currículos se encontró que en el decreto vigente:

- Se pierden características de base para el programa académico. En el Decreto 1295 de 2010 se solicita fundamentación teórica del programa, pero en el Decreto 2566 de 2003, además de la fundamentación teórica, se tiene el requerimiento de la fundamentación práctica y metodológica.
- No se tiene en cuenta el trabajo en equipo en el componente interdisciplinario. Ambos decretos consideran las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario, pero sólo el Decreto 2566 de 2003 incluye el trabajo en equipo.
- En las estrategias pedagógicas se dejaron de lado los propósitos de la formación y se estableció el desarrollo de una competencia puntual: manejo de un segundo idioma. Ambos decretos tienen en cuenta las estrategias pedagógicas pero con diferencias: para el Decreto 2566 de 2003, las estrategias pedagógicas están asociadas a los contextos de aprendizaje que propicien el logro de los propósitos de formación, y para el Decreto 1295 de 2010 están relacionadas al desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma, es decir, en el Decreto vigente hay una especificidad centrada en la adquisición de una competencia en el conocimiento de una segunda lengua, lo cual, sin

desconocer su importancia, se distancia de especificar el cómo lograr la formación en diferentes disciplinas.

- Se perdió especificidad en las características del perfil de formación. Mientras el Decreto 1295 de 2010 sólo plantea que los perfiles deben ser definidos para los programas académicos, el Decreto 2566 de 2003 es más amplio y estipula que los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias, las habilidades de cada campo y las áreas de formación.
- No se tiene en cuenta la garantía de una formación integral pero se piden lineamientos pedagógicos y didácticos. Para el Decreto 2566 de 2003 los programas deben garantizar una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo y en el Decreto 1295 de 2010 no se encuentra este propósito, pero si se solicitan metodologías pedagógicas y didácticas de acuerdo al programa que pueden incidir en la formación.
- Le agrega el componente de flexibilidad en el desarrollo del programa. A partir del Decreto 1295 de 2010 se comienza a tener en cuenta las estrategias de flexibilización.

Las primeras cuatro diferencias en el contraste presentado de las características curriculares muestran un desvanecimiento de la formación como eje central de la función de Docencia, al no considerarse el propósito de formación ni una pedagogía que motive el desarrollo integral de las capacidades intelectuales y personales de los estudiantes. En la quinta diferencia se rescatan los lineamientos pedagógicos y didácticos, y la última diferencia es una respuesta a los cambios que se han demandado para que la formación impartida responda rápidamente al entorno y permita al estudiante decidir sus áreas académicas de interés.

En el caso de la autoevaluación institucional, el factor *Procesos Académicos* tiene en cuenta dos características: “interdisciplinariedad, flexibilidad y evaluación del currículo” y “programas de pregrado, posgrado y educación continua”. La primera, está relacionada con las condiciones y políticas institucionales orientadas a los contenidos del currículo, el desarrollo de la competencia en un segundo idioma y el uso de las nuevas tecnologías. La segunda característica, establece la coherencia entre los perfiles de formación, objetivos del programa, temas y actividades investigativas.

En la acreditación de programas, en el factor 4 se presentan las características asociadas a los procesos académicos y se expone de manera más completa los aspectos curriculares teniendo en cuenta condiciones que propicien la formación. La característica 18 “Integralidad del Currículo”, establece los componentes que debe tener el currículo en formación integral, desarrollo de valores, actitudes, conocimientos, métodos, y que integre actividades diferentes a las de docencia e investigación, además en la característica 19 “Flexibilidad del currículo” se solicita que el currículo permita que los estudiantes elijan sus planes de estudios de acuerdo a sus intereses.

El componente pedagógico es uno de los aspectos a considerar en el factor 4, la característica 22 “Metodologías de enseñanza y aprendizaje”, especifica que los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios deben ser coherentes con la naturaleza de los saberes, con las necesidades y los objetivos del programa y con el número de estudiantes que participa en cada actividad docente. Sería importante que estas características de la acreditación de programas se encuentren en los requerimientos para las condiciones mínimas de calidad porque hacen alusión a aspectos fundamentales en el logro de la formación en los estudiantes.

En el paso entre los decretos que reglamentan las condiciones mínimas de calidad se pierden aspectos importantes para la formación como son las estrategias pedagógicas, este componente reaparece en la acreditación de programas. Sin embargo, el registro calificado y la acreditación son procesos que se realizan en momentos distintos, y en ese sentido, para ofrecer un programa académico parece más importante la consecución de un segundo idioma que las estrategias pedagógicas que propicien la formación.

En general, en los aspectos curriculares mencionados se encontró que sólo para la autoevaluación de programas se tiene en cuenta el propósito formativo. Pero al igual que en el registro calificado (condiciones mínimas de calidad) en los lineamientos para la autoevaluación institucional predominan las condiciones para que la formación se dé, pero no se tiene en cuenta el proceso educativo. Víctor Manuel Gómez y Jorge Enrique Celis explican al respecto:

Tanto [el] registro calificado como [la] acreditación son sistemas orientados a evaluar y verificar determinadas condiciones o factores que sólo INDIRECTAMENTE miden la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Esta calidad de la educación se mide en los estudiantes, en su aprendizaje, en sus logros y resultados. Pero [en] ninguno de los instrumentos hay indicadores de evaluación de estos logros en los estudiantes (Gómez y Celis, 2009: 96 y 97)⁸⁰.

Conceptual micro

En los aspectos curriculares tanto la Universidad de Antioquia como la Universidad EAFIT han centrado sus objetivos en la flexibilización de los currículos para actualizarlos ágilmente a las demandas del entorno y dar la posibilidad a los estudiantes de elegir áreas disciplinares para

⁸⁰ Las mayúsculas fueron utilizadas por los autores.

profundizar su formación dejando de lado cómo preparar los estudiantes para afrontar los cambios en el proceso educativo sin sacrificar los ideales formativos.

Los aspectos curriculares en la Universidad de Antioquia tenían para 1995 un diagnóstico deficiente, expresado en el siguiente fragmento del plan de desarrollo (1995-2006):

Aún es menester que la universidad transforme sus modelos pedagógicos, debido a que sus estrategias y medios de enseñanza no se han modernizado a la par con los desarrollos científicos y tecnológicos. Los currículos no fomentan la interdisciplinariedad; son poco flexibles, parecen tener vida eterna y no consideran la formación por ciclos, ni incluyen líneas de complementación opcionales; la duración de los programas y de las materias y el número de éstas, son susceptibles de recortarse (Universidad de Antioquia, 1995: 45).

Para cambiar este diagnóstico se propone en las actividades del plan de desarrollo (1995-2006), estrategias para fortalecer el pregrado como: revisar los currículos y diseñar y mantener un sistema para la evaluación permanente de la calidad de estos programas.

Once años después, el plan de desarrollo vigente (2006-2016) no establecen los avances alcanzados con los currículos y los modelos pedagógicos, pero se subrayan la flexibilización de los currículos y los cambios en la duración de los programas como parte de los retos que la educación superior y la universidad debe asumir con el objeto de:

- 1) facilitar y estimular que estudiantes y académicos transiten entre áreas y programas de las distintas disciplinas que se cultivan en la Universidad, al igual que en otras instituciones del país y del extranjero; 2) fortalecer la formación integral; 3) fomentar procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios; 4) posibilitar el paso de estudiantes de programas de pregrado a posgrado, por medio de diversas opciones de titulación; 5) ofrecer mayores opciones para el estudiante en relación con la selección, el contenido y la estructura de los

cursos; 6) fomentar las prácticas académicas y 7) estructurar un ciclo básico común a diversos programas de pregrado (Universidad de Antioquia, 2006: 80).

En el informe de Autoevaluación Institucional 1997-2001, en el factor *Procesos Académicos* se partió de considerar la flexibilidad curricular y la interdisciplinariedad como pilares fundamentales, pero en ese momento no era una realidad para muchos de los programas académicos.

La Universidad EAFIT ha ido en la misma dirección que la Universidad de Antioquia. El plan de desarrollo (1998-2007) parte del reconocimiento de la flexibilización de los currículos y los métodos de enseñanza como respuesta adecuada a los cambios sociales como la globalización, la sociedad basada en el conocimiento, entre otros. En este sentido, se propone como estrategia de carácter académico consolidar la flexibilización curricular como el pilar fundamental para el desarrollo futuro.

En el balance del plan de desarrollo (2006-2012) se destacaron los logros alcanzados en esta materia los cuales giraron en tres componentes: crear líneas de énfasis en cada carrera, mejoramiento de las opciones para alcanzar una formación integral por medio de rutas disciplinarias y apertura de créditos de libre configuración como opciones para matricular materias complementarias. Como oportunidad de mejoramiento y objetivo de largo plazo (2012) se definió reducir la duración de los pregrados, esta meta se cumplió en el 2007.

Para el 2008, en el informe de autoevaluación los procesos académicos se evaluaron con un cumplimiento de alto grado por considerar que los currículos tenían para la época una revisión periódica y porque se han realizado reformas curriculares para contar con planes de estudio flexibles e interdisciplinarios.

Más allá de los currículos flexibles y de la reducción de los programas académicos queda la pregunta ¿se está logrando una formación que potencie las capacidades de los estudiantes tal como se propone en la base de la normatividad que organiza la educación superior y en las políticas internas de las universidades estudiadas?

Referencial

Entre los expertos en educación superior, se reconoce que los lineamientos de la autoevaluación son una oportunidad para reflexionar sobre las condiciones que tienen los programas, pero al ser transitorios y atados a la obtención de la acreditación como reconocimiento de la calidad no se logra potencializar su alcance. Al respecto un experto entrevistado comenta:

La autoevaluación se debe volver continua, que no sea un evento con fines de acreditación, sino que sea un proceso permanente. Hasta el momento la acreditación es un producto, que incluye un documento y un evento donde vienen unos señores y te examinan, se van y mandan un informe y le dan unos años de reconocimiento. Pero lo que sería valioso es que haya una evaluación permanente en la institución (E6).

El propósito de la autoevaluación puede ser positivo pero se expresaron algunas debilidades del proceso. Un coordinador de procesos de autoevaluación comenta:

A veces se instrumentaliza el proceso de autoevaluación, pues por seguir el lindero que van trazando los indicadores y las características del CNA en un tiempo específico, el grupo autoevaluador cae en el juego de cumplir con los indicadores establecidos sin la suficiente reflexión en los temas (Em1).

Aunque hay un afán por cumplir con el trámite y hacer parte del sistema, tampoco se desconoce que sí aporta, pero con el problema de que pocos revisan los planes de mejoramiento para hacer un ejercicio de contraste deliberado. No hay sesiones de seguimiento a las recomendaciones de la autoevaluación (Em1).

Específicamente, con relación al currículo, la finalidad está más centrada en el reconocimiento que en la búsqueda del desarrollo de los programas y de la formación. Al respecto, un experto menciona que:

Ha prevalecido el formalismo sobre la mirada de contenidos, por ejemplo, cuando fui par evaluador del CNA para un programa quería indagar por los recursos bibliográficos y me contestaron que existían 17.600 libros en la biblioteca y yo no estaba preguntando por eso, sino por la existencia de textos claves para ese programa, lo mismo con los profesores que investigan me dieron el dato del número de libros y artículos publicados por cada profesor, pero no me dijeron si se está viendo reflejado en la formación de los estudiantes. En estos procesos se pierde un conjunto de elementos cualitativos que sin duda tienen que prevalecer y que no se pueden medir con los indicadores, pues en los asuntos de educación lo que cuenta es la formación no la forma y en todo esto prevalece la forma sobre la formación (E13).

Hasta este punto, en el tema curricular se han presentado dos miradas; la primera bajo la reglamentación como se presentó anteriormente y la segunda con las percepciones de los expertos. En la reglamentación existen cambios en las características para el registro calificado y en las exigencias de la acreditación de programas; por otro lado, las universidades estudiadas centran sus aspectos curriculares en la flexibilidad y reducción del tiempo de los programas académicos. En la reglamentación macro y micro se desatienden los logros en el proceso educativo de los estudiantes y la parte más completa –acreditación de programas– recibe

críticas por parte de los expertos frente al proceso de autoevaluación y su relación con el currículo. Aquí surge la pregunta: ¿los profesores en sus acciones cotidianas realizan cómo manejan, evalúan y actualizan los microcurrículos de las asignaturas que dicta? y ¿logran que el contenido de las materias contribuyan a la formación?

Operativo

En el día a día de los profesores se encuentran actividades asociadas con los currículos, los cuales actualizan periódicamente:

Para mí el microcurrículo es una responsabilidad de todos los días, lo actualizo con lo que va pasando cada día en el país y lo que voy estudiando y leyendo en los journals. Hay cosas que se mejoran en la dinámica de la clase y se incorporan para el otro semestre y otras cosas que se van mejorando en el transcurso del mismo (EP3).

También se indagó entre los profesores si el contenido de las materias contribuye a la formación, algunos de ellos tienen una postura centrada en el conocimiento, para otros la finalidad consiste en inculcar en los estudiantes actitudes como:

Responsabilidad, cumplimiento, lectura, amor por lo que se hace, compromiso, sentirse muy beneficiados por las oportunidades que tienen y que entiendan que en la medida en que reciben tienen que dar (EP3).

Los aspectos curriculares son importantes para el logro de la formación de los estudiantes, los lineamientos de autoevaluación proponen en sus características tener en cuenta el propósito formativo, pero en la forma como se realiza la autoevaluación de los programas, según expertos y un coordinador de autoevaluación, falta profundidad en la forma de abordar las

actividades de autoevaluación y seguimiento a las acciones de mejoramiento propuestas. Los profesores argumentan que en sus actividades individuales revisan, evalúan y actualizan los microcurrículos (Esquema 6).

Esquema 6. Síntesis cambio institucional: Aspectos curriculares

FUNCIÓN DE DOCENCIA

| | | |
|------------------------------|--|--|
| Aspectos curriculares | Conceptual Macro | Conceptual Micro |
| | Se presentaron cambios entre el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1295 de 2010 y en la Acreditación, principalmente en las exigencias pedagógicas. | Las universidades estudiadas se centran en la flexibilización curricular y interdisciplinaria para los currículos. |
| | Referencial | Los expertos en educación superior centraron sus percepciones en el análisis de las falencias y las posibilidades que pueden ofrecer los procesos de autoevaluación. |
| | Cambio institucional | Operativo |
| | | Los profesores entrevistados manifestaron preocupación por la actualización permanente de su currículo. |

4.2.6. Reflexión final - función de Docencia.

Las transformaciones en la función de Docencia se analizaron a partir de cinco cambios institucionales: 1) la formación como esencia de la universidad, 2) la definición de la función de Docencia, 3) características de los docentes, 4) características de los estudiantes y 5) los aspectos curriculares. En cada uno de los cambios institucionales presentados se encuentran aciertos y separaciones de la base de esta función y de la universidad: la formación de estudiantes.

La Ley 30 de 1992 y las universidades estudiadas tienen como eje central la formación y, en ese sentido, el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, en palabras de Fernando Cruz Kronfly, se trata de lograr una Educación-Formación, la cual es instrumento único de humanización que supera la inducción funcional, instrumental y técnica, para dar satisfacción a las exigencias del mercado de trabajo en términos de capacidades, competencias y perfiles, a un todo complejo inseparable que dota al estudiante de los conocimientos necesarios pero también de “auto-referencia ética”⁸¹ (2011: 53, 59 y 61).

Teniendo en cuenta lo anterior, se esperaría que en la universidad, la búsqueda por el desarrollo del pensamiento crítico y el comportamiento ético fuera el “telón de fondo”⁸² en las acciones y currículos, para entregar a la sociedad graduados con visión amplia, posturas, reflexión, sentido ético, interesados y propositivos con su entorno.

⁸¹ Concepto utilizado por Fernando Cruz Kronfly para referirse a la educación con reflexión ética, al respecto plantea: “aterrador vacío que tiene el origen psíquico del bloqueo moral y afecta a ciertos políticos, médicos, economistas, abogados, mercaderistas, ingenieros, publicistas, psicólogos, administradores etc., que les impide hacerse la pregunta sobre si lo que están haciendo está bien o está mal, en medio de las urgencias que imponen la producción, la competencia a ultranza, las ideologías delirantes o los proyectos de desarrollo sin presupuestos éticos de fondo” (2011:61).

⁸² Concepto utilizado por Fernando Cruz Kronfly para hacer referencia a la base que debe en pensamiento crítico y ético en las organizaciones y en la formación de estudiantes.

Pero al analizar los cambios institucionales presentados en esta sección desde la normatividad, y las respuestas dadas por las universidades, los expertos, los directivos, los profesores y los estudiantes, se da cuenta de transformaciones en la forma de desarrollar esta función. Se encuentra una orientación a comprobar ciertas condiciones y características importantes más no suficientes para dar cuenta si sí se está logrando la Educación-Formación. Un ejemplo de esto son las exigencias en la titulación de los profesores más que en el perfil de profesor necesario para formar estudiantes.

Ante las exigencias en el aseguramiento de la calidad y los planes propuestos a futuro por las universidades estudiadas, quedan las siguientes preguntas ¿cómo se espera desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes para que se logre una formación más completa que no se circunscriba al quehacer profesional? o ¿cómo llevar a lo concreto los fines de formación?, además ¿cómo lograr una relación entre el currículo cambiante y la educación-formación de estudiantes? y ¿cómo evaluar si los estudiantes realmente logran la educación-formación?

Si la formación se considera el eje central de la educación superior, en este sentido, la Docencia prevalece como la principal función de la universidad. Para lograr dicha Educación-Formación se necesita una consistencia entre los propósitos, características, condiciones y metas para lograrse con veracidad la formación y que no queden unas intenciones en las reglas de juego formales que no llegan a su ejecución y, en consecuencia, no se alcanza la formación pretendida quedando todo muy bien documentado en distintos indicadores de infraestructura, equipo docente con alto nivel académico, entre otros, pero vacío en los estudiantes que recibieron información y no lograron la Educación-Formación esperada.

4.3. Transformaciones en la función de Investigación

La Investigación, también llamada progreso de la ciencia o generación de conocimientos, es la función trascendental para la universidad. Por un lado, le asegura vitalidad a la institución al producir y reconstruir continuamente el conocimiento (Gutiérrez, 2007: 609) y, por otro lado, al unirse con la docencia, contribuye a la formación de actitudes científicas, de pensamiento crítico con el fin de lograr que los estudiantes desplieguen todas sus potencialidades.

Dada la importancia de la creación y aplicación del conocimiento en los últimos años, las universidades se han consolidado como instituciones definitorias para la sociedad del conocimiento por el rol activo y gestante que tienen en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Por este motivo, la función de Investigación ha sido ampliamente impulsada en Colombia por el Sistema de Educación Superior (SES) y muy especialmente por el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI).

La legitimación de la función de Investigación a nivel nacional y al interior de las universidades ha traído aspectos positivos como: pasar de la tradición de la cultura verbal a la escrita entre la comunidad académica; mayor inclusión de estudiantes en actividades de investigación; aumento en el nivel de formación de la planta docente; acceso a recursos; mayor posibilidad de que la universidad y sus investigadores obtengan visibilidad; adopción y creación de tecnología, entre otros.

Sin embargo, no se pueden desconocer los aspectos contradictorios que se pueden propiciar con el desarrollo de la investigación y que inciden en la finalidad formativa como centro esencial de la universidad, por ejemplo los incentivos enfocados en la producción de artículos académicos centran la atención de la investigación en los resultados y desconocen el proceso y

los efectos de la generación de conocimientos; asimismo, la búsqueda de indicadores verificables y tangibles minimiza los alcances y efectos que pueden tener los resultados de investigación en el entorno, en la formación de estudiantes, etc.

Bajo este contexto, la presente sección analiza la función de Investigación por medio del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO). En la parte Conceptual macro se desarrollaron tres cambios institucionales o normativos del SES y del SNCTI, destacando algunos elementos que influyen en el posicionamiento de esta función por encima de las demás funciones de Docencia y Extensión y las consecuencias que esto conlleva.

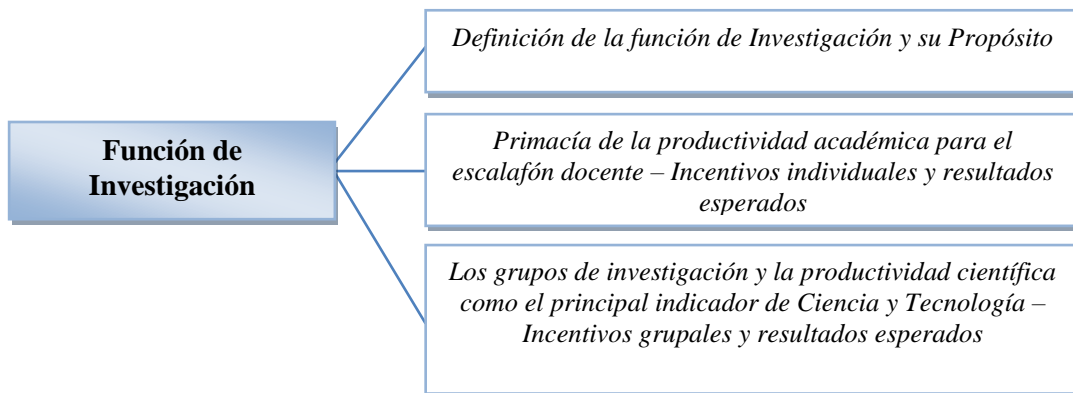
Para el análisis de la función de investigación desde el cambio institucional se tomaron tres categorías: 1) organización de la educación superior en Colombia (contraste entre el Decreto-Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992), 2) régimen salarial docente (comparación entre los decretos 1444 de 1992, 2912 de 2001 y el 1279 de 2002) y 3) fomento de la ciencia y la tecnología en el país (Ley 29 de 1990 y Ley 1286 de 2009).

Para el SNCTI en la categoría fomento de la ciencia y de la tecnología en el país, se parte de considerar que el cambio institucional se da con el surgimiento del SNCTI y sus programas de fomento a la investigación mediante la Ley 29 de 1990 y el Decreto 1767 del mismo año, y se fortalece con el surgimiento de la Ley 1286 de 2009, por lo tanto no se realizó un contraste entre la normatividad, sino que se tomaron las leyes y decretos como complemento, en otras palabras, la Ley vigente - 1286 de 2009 – fortalece y no cambia las acciones emprendidas desde 1990.

Las transformaciones en la función de investigación se encuentran relacionadas con los “propósitos”, “incentivos” y “resultados esperados” de dicha función. El primer cambio

institucional, definición de la función de Investigación, hace referencia a los “propósitos”; en el segundo y tercer cambio institucional se analizaron los “incentivos” tanto individuales como grupales que colocan una enfática presión en los “resultados” de las investigaciones sin tener en cuenta cómo promover y enriquecer la formación de los estudiantes –razón principal de la universidad– (ver Esquema 7).

Esquema 7. Transformaciones en la función de Investigación a partir del Cambio Institucional formal



A continuación, se presentan los tres cambios institucionales asociados a la función de Investigación y que al igual que en la sección anterior, fueron analizados con la estructura del ECRO: primero una presentación de lo encontrado en la normatividad (parte Conceptual macro); segundo, las concepciones, respuestas y acciones de las universidades estudiadas (parte Conceptual micro), en el tercer lugar las percepciones e interpretaciones de los expertos en educación superior, directivos, profesores y estudiantes (parte Conceptual) y en cuarto lugar las acciones emprendidas por los profesores (parte Operativa). Por último, se realiza una reflexión sobre la función analizada y sus transformaciones.

4.3.1. Definición de la función de Investigación y su propósito.

El cambio institucional que aquí se presenta es el contraste entre la exclusión de la definición para la función de investigación en la Ley 30 de 1992, Ley que organiza la educación superior en Colombia, y el fomento a la investigación científica, que se reglamenta a partir de la Ley 29 de 1990 y se fortalece con la Ley 1286 de 2009.

Conceptual macro

Es llamativo que en el paso de las leyes que organizan la educación superior (Decreto-Ley 80 de 1980 a la Ley 30 de 1992) desaparezca la definición de Investigación y su propósito de articularla con la Docencia en todos los niveles educativos, pero aparezcan nuevas reglas de juego formales, como la Ley 29 de 1990 y Decretos como el 1767 de ese mismo año, que buscan promover el desarrollo científico y tecnológico “tendiente a garantizar mejores condiciones de crecimiento económico”⁸³. Entre estos dos cambios se encuentra una nueva concepción de la función de Investigación que incide en el desarrollo de esta función al interior de las universidades.

Para 1980, la función de Investigación estaba definida en el Decreto-Ley 80 de 1980 como una actividad y finalidad fundamental para la educación superior en unión con la Docencia así:

La investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes, a comprobar aquellas que ya forman

⁸³ Parte inicial del Decreto 1767 de 1990.

parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar [en] tecnologías (artículo 8).

La investigación dentro de la educación superior tiene como finalidad fundamental, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como promover el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad (artículo 9).

Como enuncia el artículo 9, la Investigación era considerada, para ese momento, como un apoyo fundamental para la función de Docencia y de Extensión. Esta clara definición de la función de Investigación y su finalidad para las Instituciones de Educación Superior (IES) en la normatividad, no se encuentra en la Ley vigente, Ley 30 de 1992.

Esta última Ley no define la función de Investigación, sólo la menciona como una actividad de la universidad (artículo 19), establece la importancia de la investigación para los niveles avanzados de la educación superior y no considera indispensable la formación en investigación en el pregrado⁸⁴. En contraste, el Decreto- Ley 80 de 1980 estipula que la investigación es transversal para todos los niveles de la educación superior con mayor fundamentación en la formación universitaria y como cimiento principal de la formación avanzada⁸⁵.

La Ley vigente no proporciona un marco común sobre las definiciones y propósitos de las funciones de Docencia e Investigación, y tampoco plantea la Investigación como una actividad

⁸⁴ El artículo 9 de la Ley 30 de 1992 establece además que los programas son para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, y en su artículo 12 establece que los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen la investigación como fundamento y ámbito necesarios en su actividad.

⁸⁵ Artículo 26, 27, 30 y 34 del Decreto – Ley 80 de 1980.

que aporte a la formación en pregrado, en otras palabras, no define una directriz para la función de Investigación ni establece la importancia de la unión entre ella y la Docencia⁸⁶.

La directriz de la función de Investigación aparece en la Constitución Política de 1991, la cual plantea en su artículo 69 que el Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades privadas y oficiales y ofrecerá las condiciones para su desarrollo; también la Ley 29 de 1990 y los decretos reglamentarios que surgieron para fomentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología comienzan a orientar la actividad de Investigación en las universidades.

La normatividad que dicta las disposiciones para el fomento de la Investigación científica y tecnológica⁸⁷ parte de considerar que el desarrollo científico y tecnológico es un soporte

⁸⁶ El Decreto – Ley 80 de 1980, específicamente su artículo 4, considera que “La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social”, mientras que la Ley 30 de 1992 no tiene en consideración la unión Docencia-Investigación. Se podría decir entonces que existe una ruptura a partir de la Ley 30 de 1992 en el propósito de vincular ambas funciones.

⁸⁷ Para reglamentar la Ley 29 de 1990 se expidieron los Decretos 1767 de 1990 y los Decretos 393, 584, 585 y 591 en 1991. El Decreto 1767 de 1990 establece el estatuto de ciencia y tecnología entre otros, y crea el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación (SNCTI). El Decreto 393 de 1991 “Por el cual se dictan normas sobre asociación para actividades científicas y tecnológicas, proyectos de investigación y creación de tecnologías” instituyó las normas mediante las cuales se autoriza a las entidades nacionales y descentralizadas a asociarse con particulares para adelantar actividades científicas y tecnológicas. Mediante este Decreto se avanzó en la conformación de una nueva modalidad institucional: las corporaciones mixtas regidas por el derecho privado. El Decreto 584 de 1991 “Por el cual se reglamentan los viajes de estudio al exterior de los investigadores nacionales” establece las condiciones para realizar estudios en el exterior, desde capacitaciones, seminarios o foros, hasta formación avanzada. El Decreto 585 de 1991 “Por el cual se crea el consejo nacional de ciencia y tecnología, se reorganiza el instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología -Colciencias- y se dictan otras disposiciones” definió las instancias y estructura del Sistema de Ciencia y Tecnología: se integró el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, presidido por el Presidente de la República y el jefe del Departamento Nacional de Planeación (DNP) y conformado por representantes de los ministerios, la comunidad científica, las regiones, las universidades y el sector privado. Se incluyeron como parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología todos los programas, estrategias y actividades de ciencia y tecnología del país. creó los programas nacionales de ciencia y tecnología en las áreas de biotecnología, ciencias básicas, ciencias sociales y humanas, ciencias del mar, ciencias del medio ambiente y del hábitat, estudios científicos de la educación, ciencias de la salud, ciencias de la electrónica, telecomunicaciones e informática, ciencias de la energía y minería, ciencias agropecuarias y el programa de desarrollo tecnológico industrial y calidad. Por su parte, el Decreto 591 de 1991 “Por el cual se regulan las modalidades específicas de contratos de fomento de actividades científicas y tecnológicas” reguló las diferentes modalidades de contraprestación para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas (Jaramillo, 2004:9).

fundamental en el proceso de modernización de la sociedad, tendiente a garantizar mejores condiciones de crecimiento económico, bienestar social y aprovechamiento de los valores culturales de la nación. En este sentido, el enfoque de la investigación como forma de realizar adelantos científicos y tecnológicos en pro del desarrollo económico, pone la Investigación en un lugar fundamental para el país y consecuentemente para las universidades, lo que le da una perspectiva muy diferente a la función de Investigación concebida en el Decreto-Ley 80 de 1980, como se presentó en las líneas anteriores.

La diferencia entre la perspectiva de la función de Investigación para la universidad que se dio con el Decreto-Ley 80 de 1980 y posteriormente con la normatividad en ciencia y tecnología de principios de los noventa, se debe al sistema y los propósitos en los que se inscriben ambas legislaciones. La primera Ley (Decreto-Ley 80 de 1980) organizó el Sistema de Educación Superior (SES) y reguló la educación post secundaria para promover el conocimiento y reafirmar valores. Esta Ley, como se presentó anteriormente, busca vincular la Investigación con la Docencia con el fin de formar a los estudiantes con el espíritu crítico con el fin de desarrollar en los estudiantes capacidades intelectuales para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento profesional y desarrollo social (artículo 4). La finalidad del Decreto-Ley 80 de 1980 es la formación, y en ese sentido entiende la función de Investigación.

Por el contrario, la Ley 29 de 1990 y sus decretos reglamentarios velan por el desarrollo, la consolidación y legitimación de un Sistema de Ciencia y Tecnología, con el objetivo de generar y usar conocimiento para las transformaciones productivas y dar soluciones a los

problemas sociales, por lo tanto, su finalidad está puesta en lograr desarrollo económico basado en generación de conocimiento. Bajo este contexto, la educación superior, específicamente la universidad⁸⁸, hace parte de este gran objetivo, en el cual la formación no es su finalidad sino la efectividad con que el aprendizaje que tienen los estudiantes se aprovecha en el sector empresarial y fortalece la “infraestructura”⁸⁹ de producción de conocimiento.

Esta finalidad productiva de la investigación es la que establece las directrices actuales para las universidades y los investigadores, conservando la función de Investigación como aquella actividad orientada a generar y construir, pero desviando la intencionalidad de aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser una fuente de despliegue de ventajas competitivas del país, representadas en personas con alto nivel de formación, grupos de investigación sólidos que produzcan conocimiento (medido en publicaciones y patentes principalmente) y dejando en un segundo plano la finalidad formativa, lo que se traduce en el intercambio de lugar entre las funciones de Docencia e Investigación y generando escasos lazos comunes entre estas.

Al respecto, surge la pregunta ¿cómo se concibe en las universidades estudiadas la Investigación?, ¿qué rol juegan estas para el fomento de la ciencia y la tecnología?, ¿cómo se incorpora el nuevo enfoque de la función de Investigación creado en la normatividad de ciencia y tecnología en las universidades? Y en este sentido, ¿las metas de las universidades estudiadas responden al principio de la función de Investigación del Decreto-Ley 80 de 1980, al contexto

⁸⁸ El SNCTI se materializa en grupos, centros de investigación y desarrollo tecnológico, universidades y empresas, y las redes y alianzas que se dan entre ellos para la generación y uso de conocimiento (Colciencias, 2008:10). Por lo tanto la universidad, en términos de investigación, pasa de ser un eje central que aporta a la formación, según el Decreto-Ley 80 de 1980, a ser parte de un gran sistema que tiene el fin de propiciar conocimiento útil.

⁸⁹ Concepto utilizado en el documento “Colombia construye y siembra futuro. Política Nacional de Fomento a la investigación y la innovación” (Colciencias, 2008:7).

que se ha establecido en el país por medio de la creación y consolidación del SNCTI, o a un complemento entre ambos? La parte conceptual micro indaga por estas preguntas.

Conceptual micro

Las universidades estudiadas definen en sus principios la Investigación de forma similar al Decreto-Ley 80 de 1980, pero en sus propósitos y metas de futuro se evidencia la aceptación y legitimación de lo que el SNCTI fomenta, generando una situación contradictoria entre las funciones de Docencia e Investigación. Así, en los principios misionales de la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT sí se encontró una definición para la función de Investigación que destaca, al igual que el Decreto – Ley 80 de 1980, la estrecha relación que debe tener esta función con la de Docencia.

Para la Universidad de Antioquia se define la investigación como:

(...) fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, es parte del currículo.

Tiene como finalidad la generación y comprobación de conocimientos, orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología, para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país (Universidad de Antioquia, 2002: 24).

Esta definición presenta una coherencia con la definición que da la Universidad de Antioquia a la función de Docencia presentada en la sección anterior, en ambas se destacan la intención de la Universidad por vincular estas dos funciones para que se enriquezcan entre sí y contribuyan a solucionar los problemas sociales.

En forma parecida se encuentra definida la investigación en la Universidad EAFIT:

[La investigación] es un proceso bidimensional de apropiación y generación de conocimiento; la primera dimensión, denominada investigación formativa, se realiza como parte del aprendizaje de una asignatura; se trata de aprehender un conocimiento mediante la reflexión sobre el mismo y no únicamente de su repetición memorística. La segunda dimensión es denominada investigación en sentido estricto: genera conocimiento cuando constituye respuestas a preguntas surgidas del interés por un tema específico o por ofrecer respuestas a problemas teóricos o prácticos (Universidad EAFIT, 2006: 22).

La definición de investigación que declara la Universidad EAFIT manifiesta un propósito formativo y de generación de conocimiento.

A pesar de la ausencia de la definición en la Ley vigente, las universidades estudiadas sí tienen claridad en esta actividad transcendental y su aplicación en todos los niveles de formación que imparten. Al respecto, cabe la pregunta ¿existe coherencia entre lo propuesto en la definición de la función de Investigación y las acciones y metas establecen estas universidades?

Las proyecciones a futuro de estas universidades se reflejan tanto en la visión como en los planes de desarrollo y son una forma de corroborar la coincidencia entre la definición de la función de Investigación y las acciones emprendidas para materializar esta definición.

Respecto a la visión de la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT, para la primera se comienza a explicitar una tendencia hacia el desarrollo de la investigación, mientras que en la segunda se conserva la coherencia entre la definición de investigación y la visión; sobre los planes de desarrollo de ambas universidades, se evidencia un fuerte desarrollo de la función de Investigación en los últimos 16 años como una respuesta deliberada a las exigencias internacionales y nacionales en materia de generación de conocimiento; una muestra de ello es el diagnóstico y las metas que se proponen.

En particular, la visión de la Universidad de Antioquia tiene un fuerte énfasis en Investigación que parece tender más a los desarrollos en generación de conocimiento que a la formación, aunque se proponga tener programas de excelencia⁹⁰.

En el primer plan de desarrollo de la Universidad de Antioquia (1995-2006), se diagnosticó: bajo nivel de inversión en ciencia y tecnología, número insuficiente de investigadores, sistema educativo que no estimulaba la curiosidad y el disfrute de los estudiantes por la búsqueda del conocimiento y falta de integración al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (Universidad de Antioquia, 1995: 43 y 44).

Para mejorar su diagnóstico se establecieron cinco sectores estratégicos enfocados al desarrollo científico y de talento humano, la proyección universitaria, la planeación y modernización administrativa y la autonomía financiera. El primer sector “desarrollo científico-tecnológico, humanístico, cultural y artístico” planteó el fortalecimiento de la investigación, pero articulado con la docencia, declarando que la investigación es “el único camino posible para acceder al conocimiento transformador” (Universidad de Antioquia, 1995: 63).

Este sector estratégico es una muestra de cómo comienza a influenciar el fomento a la investigación que se dio en la universidad, el siguiente fragmento del plan de desarrollo da cuenta de la incidencia del Sistema de Ciencia y Tecnología y sus políticas de fomento a la investigación en la Universidad de Antioquia:

⁹⁰ Visión de la Universidad de Antioquia: en el año 2016, seremos la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina, con pregrados y posgrados de excelencia académica internacional, líderes en el aporte a la transformación socioeconómica del país, y un auténtico escenario de la diversidad y el diálogo intercultural, en el marco del respeto por el pluralismo y el ambiente.

La Universidad se integrará más estrechamente con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y posibilitará que los investigadores accedan a sus recursos y mecanismos de cooperación científica, tecnológica y de financiación.

Para afianzar esta integración, es preciso armonizar las políticas investigativas de la universidad, sus conceptos, categorías, procedimientos e instrumentos de fomento, divulgación y promoción, con el Sistema Nacional (Universidad de Antioquia, 1995: 63).

Poniendo en marcha el Plan de Desarrollo se le dio un papel protagónico a la Investigación, lo que resultó en una posición de liderazgo en el país en este campo; de esta manera, la coronación más visible fue la Inauguración de la Sede de Investigaciones Universitarias (SIU) en el 2003 (Gómez, 2004: 40).

Puntualmente, la Universidad de Antioquia de 1995 a 2006 logró en investigación:

- Consolidar la investigación como eje central del desarrollo de la actividad académica y estar vinculado con la calidad de los programas de formación.
- Estructurar y luego reformar el Sistema Universitario de Investigaciones.
- Integrarse al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología liderado por Colciencias.
- Pasar de ser una institución con una muy incipiente colectividad dedicada a la investigación a consolidarse como una institución que tiene una comunidad de investigadores y con un impacto significativo en la creación de doctorados, maestrías y pregrados.
- Ser reconocida como una institución que tiene una profunda vocación investigativa.
- Aumentar el número de proyectos de investigación.
- Aumentar la vinculación de docentes a procesos de investigación.
- Aumentar la diversificación de fuentes de financiamiento.

- Ejecutar la estrategia de relevo generacional (Universidad de Antioquia, 2006: 57 y 58).

En el Plan de Desarrollo vigente (2006-2016) “una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país” de la Universidad de Antioquia, se propone desde el mismo título dar mayor importancia a la función de Investigación, y ello parece dejar vacíos en la forma como se impulsa la relación Docencia-Investigación, pues se centra principalmente en los resultados medidos a través de indicadores de productividad científica.

Para el 2016 la Universidad de Antioquia aspira a ser la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina, y para avanzar en su propósito definió cinco temas estratégicos: 1) el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; 2) la formación humanística y científica de excelencia; 3) la interacción Universidad-sociedad; 4) el bienestar de la comunidad universitaria, y 5) la efectividad en la gestión de la organización (Universidad de Antioquia, 2006: 73).

Para el primer tema estratégico se planteó el objetivo de “generar conocimiento científico y tecnológico de calidad internacional y con pertinencia social” con las siguientes metas:

- Crear 10 centros de investigación de excelencia.
- Alcanzar 15 registros de propiedad intelectual.
- Obtener cinco contratos de licencia de propiedad intelectual.
- Publicar un promedio anual de 460 artículos en revistas indexadas.
- Aumentar al 60% la participación de los grupos de investigación de excelencia con relación al total de grupos de investigación.
- Incrementar al 30% la participación de los ingresos para investigación provenientes de fuentes internacionales (Universidad de Antioquia, 2006: 75-76).

La Visión de la Universidad y las metas propuestas en materias de investigación develan para la Universidad de Antioquia cómo la generación de conocimiento comienza a ocupar un papel protagónico, y a medida que la función de Investigación se va concretando o materializando se difumina el principio inicial de concebirla como un soporte del ejercicio docente y prevalece la Investigación como parte del engranaje del SNCTI, sistema que tiene un propósito, aceptado socialmente, de aportar al desarrollo económico a través de la producción de conocimiento, más no de promover la función de Docencia ni el vínculo Investigación-Docencia, porque se centra en los resultados visibles y verificables, como lo son los artículos y las patentes.

Por su parte, la Universidad EAFIT presenta una mayor consistencia entre la definición de la función de Investigación y la Visión formulada, de la cual se puede subrayar su búsqueda por desarrollar la capacidad intelectual de sus alumnos y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico⁹¹.

En los planes de desarrollo, la Universidad EAFIT tampoco ha sido ajena a fortalecer la función de Investigación. Si se realiza una comparación entre los últimos Planes de Desarrollo

⁹¹ Visión de la Universidad EAFIT es: La Universidad EAFIT inspirada en los más altos valores espirituales, en el respeto de la dignidad del ser humano y consciente de su responsabilidad social, aspira a ser reconocida nacional e internacionalmente, por sus logros académicos e investigativos y porque:

- Tendrá una cultura institucional abierta y democrática, y un ambiente que promoverá la formación integral de sus alumnos, donde es posible vivir la diferencia y las manifestaciones culturales comparten espacio con la tarea de aprender, donde predomina el debate académico, se contrastan las ideas dentro del respeto por las opiniones de los demás, y se estimula la creatividad y la productividad de todos los miembros de la comunidad.
- Desarrollará la capacidad intelectual de sus alumnos y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico.
- Utilizará tecnologías avanzadas y un modelo pedagógico centrado en el estudiante.
- Mantendrá vínculos con otras instituciones educativas, nacionales e internacionales, para continuar el mejoramiento de sus profesores y de sus programas.
- Contribuirá al progreso de la Nación con programas innovativos de investigación y profesionales con formación académica respaldada en los valores fundamentales de la persona y en especial en el respeto a la democracia y a la libre iniciativa privada.
- Dispondrá de una administración académica, en la que todo el talento humano, y todos los recursos de la Institución estén comprometidos en el logro de sus objetivos. Tomado de:
- <http://www.eafit.edu.co/institucional/info-general/Paginas/mision-vision.aspx>.

(1998-2007 y 2006-2012), se encuentra que en los retos propuestos por la institución durante este período ha ido aumentando la importancia de esta función.

El plan de desarrollo 1998-2007 formuló objetivos como el fortalecimiento de las actividades de Investigación por medio de la cristalización de grupos y proyectos de investigación para abordar el conocimiento de la realidad nacional desde diversos ángulos (científico, social, cultural y económico). Para lograr el fortalecimiento de la investigación se propuso redistribuir la carga académica docente, evaluar los proyectos de investigación presentados y la producción intelectual, estimular la formación de comunidades académicas y propiciar las publicaciones de los resultados de investigación (Universidad EAFIT, 1998:30).

Para el 2006, se diagnosticó un mejoramiento y diversificación de las actividades de investigación y los grupos, a partir del reconocimiento por parte de Colciencias a los grupos de investigación, la obtención de recursos para los proyectos de investigación y la distinción de los investigadores. En las oportunidades de mejoramiento, se consideró que era necesario fortalecer la investigación en sentido estricto (Universidad EAFIT, 2006: 16, 48-49).

Para mejorar la Investigación, el plan de desarrollo (2006-2012) formuló en el eje estratégico *Descubrimiento*, el cual se planteó formar parte de las universidades con investigación o universidades de docencia con investigación durante la ejecución del plan de desarrollo, y en un largo plazo ser una universidad de investigación.

Como concreción de la meta propuesta, los objetivos a mediano plazo fueron:

- Comprometer a todos los grupos de investigación de la Universidad en los procesos de reconocimiento, clasificación y medición promovidos por Colciencias y otros organismos nacionales e internacionales.

- Revisar las políticas, programas, procedimientos y estímulos para las actividades investigativas en la Universidad.
- Mejorar e incrementar la articulación de las actividades de investigación con el desarrollo de los programas de pregrado y posgrado.
- Fortalecer el programa interno y externo de jóvenes investigadores.
- Alcanzar el reconocimiento de la comunidad académica y de la sociedad para los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.
- Fortalecer el vínculo empresarial para el desarrollo conjunto de las actividades de investigación.

Y en los objetivos de largo plazo:

- Realizar publicaciones en revistas indexadas de comunidades académicas con reconocimiento internacional.
- Obtener patentes.
- Contar con grupos y centros de investigación debidamente reconocidos y con soporte en cada uno de los programas de maestría y doctorado.
- Contar con unidades que faciliten la transferencia y apropiación social de los resultados de investigación.

Con lo anterior se puede identificar la coherencia que existe entre la definición de la función de Investigación, la visión y las metas de mediano plazo de los planes de desarrollo de la Universidad EAFIT, específicamente en aquel que busca “mejorar e incrementar la articulación de las actividades de investigación con el desarrollo de los programas de pregrado y posgrado”.

Por su parte, en los objetivos propuestos a largo plazo, al igual que la Universidad de Antioquia, se empieza evidenciar la institucionalización o adaptación de la universidad al

SNCTI, que se centra en el fomento y reconocimiento a los logros en investigación representados en las publicaciones y no en la articulación Docencia-Investigación.

La Universidad EAFIT y la Universidad de Antioquia parten de una definición de la función de Investigación que contempla la generación de conocimiento y la contribución, a partir de los desarrollos investigativos, a la formación de estudiantes, pero además atienden a las políticas nacionales de fomento a la investigación. En los planes de desarrollo, las dos universidades hacen un especial énfasis en la producción científica y reconocimiento de los grupos por medio de Colciencias, pero los propósitos en la unión Investigación-Docencia no aparecen como una forma de fomentar la Docencia por medio de la Investigación tal y como se encuentra en la definición de esta función.

Si bien en ambas universidades existen formas de involucrar estudiantes a los proyectos de investigación, por ejemplo, a partir de semilleros de investigación como integrantes de los grupos, no existe un propósito deliberado de largo plazo que busque el camino para generar conocimiento como soporte del ejercicio docente para que en el proceso de aprendizaje se logre un conocimiento mediante la reflexión del mismo en pro del desarrollo de potencialidades de los estudiantes, por el contrario sí existe la intención de aumentar el número de publicaciones y lograr un reconocimiento en Colciencias.

Dadas las consideraciones anteriores, se puede decir que las universidades estudiadas no desconocen su finalidad formativa ni la investigación como base de la docencia, pero han introducido con fuerza las políticas nacionales de fomento de la investigación, las cuales, como se dijo anteriormente, tienen una finalidad diferente a la que tiene la función de Investigación

al interior de una universidad, y al establecerse en las universidades, orienta la investigación en una dirección distinta bajo una concepción de productividad.

Las universidades se enfrentan a una tradición y un entorno. La tradición les demanda una esencia formativa, donde la generación de conocimiento se espera que contribuya a la sociedad y muy especialmente a la formación; el entorno las entiende como parte de un sistema que ayuda a la materialización efectiva de la generación de conocimiento útil para alcanzar el desarrollo económico del país, para lo cual se fomenta principalmente las publicaciones científicas.

La tradición y el entorno se podrían complementar si la universidad se encuentra anclada a su esencia y la concepción de sus funciones, respondiendo a las demandas del entorno sin perder los fines propios de ella. Según lo revisado, esta dicotomía tradición-entorno genera discordancia tanto en la parte normativa como en la respuesta de las universidades estudiadas, y es esperado que se refleje en las percepciones y acciones de los actores de la comunidad universitaria, las cuales afirman, protestan o niegan lo establecido formalmente.

Referencial

La investigación, su definición, importancia y relación con la Docencia fue un tema ampliamente aludido por los expertos en educación superior, y como se verá en la parte Operativa también por los directivos, profesores y estudiantes. En general, todos los actores sociales entrevistados valoran la investigación y demandan su presencia en el aula de clase.

Entre las percepciones de los expertos, hay coincidencia en la importancia que ha adquirido la investigación en los últimos años. Al respecto enunció un experto:

El país ha dado un vuelco desde el punto de vista de la consideración que tienen la investigación y los científicos, ya todo el mundo reconoce su importancia para el desarrollo y hay una participación mayor de jóvenes que piensan de forma espontánea y natural ser investigadores como una posible elección profesional (E3).

Otro experto agregó:

La inversión en investigación para esta universidad ha crecido significativamente, existe un consenso de la necesidad de investigar para responder a este mundo tan cambiante, ese es uno de los cambios fundamentales que ha vivido la universidad (E12).

Aunque es innegable el papel que ha ganado la universidad como generadora de conocimiento, los expertos manifiestan que no puede estar distante de la formación profesional. Las palabras de un experto son muestra de ello:

Si bien es importante consolidar la investigación, sus grupos y centros de excelencia, hay que buscar retroalimentar la docencia, y más específicamente la calidad de la docencia, no dejando a los estudiantes por fuera de lo que se está haciendo en investigación (E5)

Además un directivo agrega:

Sé que debemos buscar ser una universidad de investigación pero esa idea no puede desligarse del acto pedagógico, es decir, debe permear el proceso de enseñanza-aprendizaje porque de lo contrario se fragmentaría la universidad (D1).

Al igual que los expertos en educación superior, las percepciones de los profesores y los estudiantes sobre la función de Investigación revelan que esta tiene reconocimiento y amplia demanda en el aula de clase, como parte del vínculo con la Docencia y la formación de estudiantes.

Los profesores al debatir el tema de investigación le asignaron un valor importante a la relación investigación-docencia y dignifican la preparación de clases como un acto que es, en esencia, investigativo. Así lo resume un profesor:

Yo no concibo un docente que no investigue y al revés, yo no concibo una investigación que no se enfoque en el aula de clase. Yo creo que las dos cosas se afectan. Por ejemplo, una buena clase supone un trabajo arduo de búsqueda de fuentes, de toma de notas, de procesamiento de información, de relación, de establecimiento de un guion discursivo, de aclaración de algunas preguntas, de reconocimiento de respuestas incompletas o falsas respuestas. Es lo mismo que se hace en una investigación sólo que la diferencia es el procedimiento, los fines y el tiempo (GFP).

Aparte de lo que piensan los expertos y profesores se consultó a los estudiantes, por ser en quienes se materializa la investigación con el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que participaron en el grupo de discusión reconocieron que la universidad donde estudian tiene posibilidades de acceso a la investigación, sin embargo, esta no tiene poca presencia en el aula.

Las percepciones de los estudiantes da cuenta de lo anterior:

En el caso particular de mi programa académico, el estudiante que está por fuera de un grupo de investigación no se entera qué temas y proyectos se están trabajando, entonces la información se queda en pocos estudiantes.

En la universidad hay muchos estudiantes que no tienen interés en participar, pero pueden cambiar su mentalidad si los profesores, desde la llegada en el primer semestre presentan sus investigaciones, inquietudes, opciones que tienen para que los estudiantes participen, así se podría despertar mayor motivación (GFE).

Tanto los estudiantes como los profesores y los directivos sugieren una mayor participación de los resultados de investigación en las clases, es decir, que se dé el vínculo entre la Investigación y la Docencia, y concretamente que se creen propuestas para acceder a las investigaciones o grupos de investigación al aula de clase, por ejemplo, con asignaturas dedicadas a presentar resultados de investigación. En palabras de un estudiante: “la experiencia de los profesores es valiosa, así sea que en algunos minutos que dedique de su clase para contarnos sus desarrollos en investigación y nosotros conozcamos qué se está haciendo”.

Y en el mismo sentido, un profesor propuso:

La investigación puede actuar sobre los planes de estudio como asignaturas flexibles para contar ampliamente resultados de investigaciones: cuál es el problema, qué se hizo y cuáles fueron los hallazgos, y que los estudiantes las puedan matricular espontáneamente sin problema. Serían cursos dedicados a contar los resultados de una o varias investigaciones, con el fin de que los estudiantes escuchen la persona que estuvo al frente de la investigación, se familiaricen con la bibliografía y puedan emerger nuevas ideas para futuros proyectos o trabajos de grado (GFP).

Adicional a lo anterior, un directivo también manifestó una propuesta parecida:

Los investigadores deben tener relación con los estudiantes, para mostrarles precisamente dónde va la ciencia, qué se está discutiendo e investigando en esa disciplina, los estudiantes deberían tener materias exclusivas para que conozcan dónde va el conocimiento, aunque no tengan la capacidad de discernirlo completamente, es posible hacerles un acercamiento (D2).

La mayoría de los entrevistados realizan Investigación de forma paralela a la Docencia o incluso como una actividad previa a esta última; sin embargo, algunos profesores de amplia trayectoria docente “despertaron” a la Investigación de la mano de las demandas que se fueron generando al interior de las universidades. En la actualidad, para todos los entrevistados investigar hace parte de sus actividades principales. Un profesor con un número significativo de años de experiencia docente expresó:

Yo venía con el deseo de hacer investigación desde hace mucho tiempo, era el paso que seguía porque no quería preparar más clases sino saber del campo, también quería aplicar el conocimiento a la realidad colombiana, pero no había tenido contacto con la investigación. Mi inquietud por el conocimiento estuvo unida a la presión en investigación que se comenzó a gestar en la universidad entre 1997 y 1998. Al principio, comencé a asistir a un grupo interdisciplinario que se reunía a pensar la investigación; un poco después, empecé a crear grupos de estudio y nos reuníamos una o dos veces al mes, estudiábamos libros, autores, fueron momentos enriquecedores y después formalizamos un grupo de investigación al cual actualmente pertenezco (EP3).

La anterior cita muestra como los profesores se ven permeados en sus prácticas por los lineamientos institucionales, incorporando la investigación como parte de sus actividades cotidianas. Otros profesores, por lo regular con menor tiempo de experiencia, tienen claridad de la importancia de estar trabajando temas de investigación y realizar acciones como:

Plantear propuestas de investigación, leer literatura e identificar dónde está la frontera del conocimiento, recopilar los datos, realizar ponencias para socializar los papers, entre otros. (EP4).

Para la pregunta ¿cómo se relacionan las actividades de Investigación con las de Docencia? Los profesores se respondieron que el estudio sobre los diferentes temas investigados y las publicaciones alimentan la bibliografía de los cursos. Además, la finalidad de sus trabajos de investigación la centraron en el crecimiento profesional y el gusto personal, en palabras de un profesor: “la pasión por aprender y reflexionar cosas” (EP6).

Como se pudo observar a lo largo de este cambio institucional, se presentan dos perspectivas de la función de investigación: una asociada a la esencia formativa y otra a los requerimientos del entorno, que solicita una participación más activa en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Frente a las dos perspectivas, la respuesta de la norma es el fomento de la participación de las universidades en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y las universidades estudiadas buscan en sus principios responder a su esencia, pero sus acciones responden al entorno, desplazando la investigación del proceso formativo. Asimismo, los actores sociales (estudiantes, profesores y directivos) reconocen y han interiorizado en sus acciones la importancia de la investigación y las demandas que está realizando el entorno, pero invitan a la conversación y complementación entre las exigencias que han surgido en materia de investigación y la esencia formativa de la universidad con la propuesta de integrar la investigación al aula de clase como una asignatura que pueden matricular todos los estudiantes de cualquier semestre para interactuar con investigaciones y con proyectos de investigación.

Esquema 8. Síntesis cambio institucional: Definición de la función de Investigación y su propósito

FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN

| | | |
|---|---|---|
| Definición de la función de Investigación y su propósito | Conceptual Macro | Conceptual Micro Se define la investigación como la base fundamental de la docencia, pero las metas se centran en la producción académica y se alejan de la relación Docencia – Investigación. |
| | La Ley 30 de 1992 en comparación con el Decreto Ley 80 de 1980 presenta ausencia en la definición de investigación y a su vez, se legitima el fomento a la investigación con la finalidad de aumentar la productividad del país (Ley 29 de 1990 y la Ley 1286 de 2009). | Referencial Los expertos resaltan la importancia que tiene la Investigación en la generación de conocimiento, pero consideran que esta actividad debe incidir en la Docencia. Así mismo, plantean la necesidad de lograr una articulación entre Investigación y Docencia. |
| | Cambio institucional | Operativo Los profesores desarrollan actividades investigativas e incorporan, en algunos casos, información relevante de los resultados de investigación en la docencia. |

4.3.2. Primacía en la productividad académica para el escalafón docente.

El cambio institucional que se presenta y analiza a continuación se refiere a las diferentes condiciones que han tenido los profesores estatales para mejorar en el escalafón docente y por ende su salario. Para ascender en el escalafón, la productividad académica se ha establecido como el requisito indispensable para aumentar de categoría, posicionando la función de Investigación y dejando de lado otros aspectos importantes para el desarrollo íntegro de la articulación entre Investigación y Docencia.

Este cambio institucional incide directamente en las decisiones que toman los profesores sobre el grado y la forma de participación en las funciones de la universidad.

Conceptual macro⁹²

Históricamente, el salario de los profesores estatales se calcula con base en un sistema de puntos fijado anualmente por el Gobierno Nacional, de acuerdo a factores como: títulos académicos, categoría en el escalafón, experiencia, productividad académica y cargos de tipo administrativo (MEN, 2002); es entonces, la remuneración salarial una forma de incentivar el ascenso en el escalafón docente y de promover el desarrollo de las funciones de Docencia, Investigación y Extensión o de una de estas.

Los decretos, desde 1992, que han creado las disposiciones en materia salarial y prestacional para los docentes de las universidades públicas son: 1444 de 1992⁹³, 2912 de 2001⁹⁴ y el 1279 de 2002⁹⁵, los cuales proponen un sistema meritocrático asociando los logros académicos e investigativos al ascenso en el escalafón docente y en las remuneraciones. En general, la diferencia más significativa al pasar de un decreto reglamentario a otro es el mayor incentivo a la producción académica de los docentes para poder ascender en el escalafón profesional.

⁹² Nota aclaratoria: el análisis normativo presentado en esta sección no tuvo en cuenta las universidades privadas, porque para estas no se establecen disposiciones en materia salarial y prestacional a partir de normatividad del Estado, sino bajo reglamentación interna, como por ejemplo, los estatutos docentes. Las reglas internas se abordan en la parte conceptual micro con la presentación del estatuto profesoral de la Universidad EAFIT.

⁹³ Decreto 1444 de 1992. “Por la cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas de orden nacional”.

⁹⁴ Decreto 2912 de 2001. “Por la cual se establece el régimen salarial de los docentes de las universidades estatales u oficiales del orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital”, derogó el Decreto 1444 de 1992 y sólo tuvo vigencia seis meses.

⁹⁵ Decreto 1279 de 2002. “Por la cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales”, derogó el Decreto 2912 de 2001 y se encuentra actualmente vigente pero fue modificado parcialmente en el Decreto 3557 de 2003.

Lo anterior muestra la forma como se materializa en la universidad las nuevas exigencias derivadas de la importancia que ha adquirido la generación de conocimiento para la sociedad pero principalmente el número de publicaciones como indicador de prestigio institucional. Bajo este contexto comienza a ser relegada la función de Docencia porque el estatus en el escalafón se gana a través de la productividad académica.

En principio, la remuneración salarial inicial para los Decretos reglamentarios revisados considera factores similares como el título profesional, la categoría en el escalafón, la experiencia calificada y la productividad académica; las actividades académico-administrativas sólo fueron consideradas en el Decreto 1444 de 1992⁹⁶.

El primer elemento a considerar para calcular la categoría en el escalafón docente y el salario de los profesores universitarios estatales son los títulos profesionales. En los tres Decretos, como es esperado, aumenta a mayor nivel educativo y de acuerdo a los puntos acumulados se asigna la categoría académica dentro del escalafón docente, la cual se divide en cuatro para todos los Decretos en: 1) Instructor o Profesor Auxiliar, o Instructor Asistente 2) Profesor Asistente, 3) Profesor Asociado y 4) Profesor Titular.

Otro elemento o factor considerado es la experiencia calificada. Para el Decreto 1444 de 1992 la experiencia se establece con una puntuación directa y anualizada de acuerdo a la categoría docente (artículo 4); en los otros dos decretos⁹⁷, la asignación de puntos para la experiencia se

⁹⁶ El Decreto 1444 de 1992 establece la remuneración mensual en el Artículo 1° de acuerdo con la valoración de: a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios; b) La categoría dentro del escalafón docente; c) La experiencia calificada; d) La productividad académica y e) Las actividades de dirección académico - administrativas. En el Decreto 2912 de 2001 y el 1279 de 2002 (artículo 3 y 6 respectivamente) se establecen los mismos factores para la asignación de puntos salariales de la remuneración inicial: a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios; b) La categoría dentro del escalafón docente; c) La experiencia calificada y d) La productividad académica.

⁹⁷ El Artículo 6 Decreto 2912 de 2001 y el Artículo 9 Decreto 1279 de 2002 establecen que la asignación de

evalúa por un comité de asignación de puntaje y se clasifica de acuerdo al tipo de experiencia en investigación, docencia, dirección académica, siendo el trabajo investigativo la que tiene mayor valoración que los logros en docencia.

Un tercer elemento considerado fue la productividad académica. El Decreto 1444 de 1992 era impreciso en la forma de valorizar las publicaciones; entonces, tanto la experiencia al calificarse directamente cada año como la forma de evaluar la actividad académica fueron dos de las críticas más recurrentes en este decreto.

[El Decreto 1444 de 1992] estimuló los estudios de posgrado y mejoró sustancialmente los salarios de los profesores, pero no planteó mecanismos de evaluación para la productividad, no garantizaba la calidad de los posgrados que hacían los profesores para su ascenso, convirtió la experiencia calificada en un aumento salarial automático, generó inequidad en los salarios y llevó a algunas universidades a una crisis financiera que puso en tela de juicio su viabilidad (MEN, 2002)⁹⁸.

El incentivo económico propiciado por el Decreto 1444 estuvo lejos de impulsar el desarrollo de las funciones de Docencia, Investigación y Extensión, por el contrario promovió conductas irregulares y el abuso de algunos docentes con estudiantes con el fin de lograr un mayor escalafonamiento. Entre estas conductas estaban la de publicar artículos en revistas y diarios

puntaje la hace un comité encargado y se califica bajo los siguientes criterios: a) Por cada año en el equivalente de tiempo completo en experiencia en investigación, en instituciones dedicadas a ésta, en cualquier campo de la ciencia, la técnica, las humanidades, el arte o la pedagogía, hasta seis (6) puntos; b) Por cada año en el equivalente de tiempo completo de experiencia docente universitaria, hasta cuatro (4) puntos; c) Por cada año en el equivalente de tiempo completo de experiencia profesional calificada en cargos de dirección académica en empresas o entidades de reconocida calidad, hasta cuatro (4) puntos; d) Por cada año en el equivalente de tiempo completo de experiencia profesional calificada diferente a la docente, hasta tres (3) puntos.

⁹⁸ Periódico del Ministerio de Educación Nacional –MEN– Altablero número N° 12 Febrero de 2002, página web: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87802.html> Consultado el 10 de agosto de 2010.

que se presentaban como internacionales e incluso entrega de tesis de grado de estudiantes a título personal de algunos docentes (MEN, 2002).

Al encontrarse el incentivo únicamente en lo económico, era difícil fortalecer la función de investigación como se pretendía, pero sí tuvo incidencia en comenzar a considerar la Docencia como una actividad base y accesoria porque no tenía incentivos que propiciaran su mejoramiento. De esta manera, se fomentaron las publicaciones desmedidas sin que eso implicará necesariamente la generación de conocimiento; esta situación de inconsistencia en los parámetros para medir la calidad de los productos académicos se intentó corregir en los Decretos siguientes, 2912 de 2001 y 1279 de 2002, y aunque si se ganó mayor claridad en el tipo de publicación, el incentivo continuó basándose principalmente en lo económico y tampoco se promovió el desarrollo de la docencia y el vínculo docencia-investigación como se presenta a continuación.

La productividad académica es el factor que más predomina en los Decretos 2912 de 2001 y 1279 de 2002. Así, en el contenido de ambos decretos, se incrementó el número de artículos dedicados a la productividad académica, pasando de dos artículos en el Decreto 1444 de 1992 a tres capítulos y 10 artículos en el Decreto vigente, 1279 de 2002⁹⁹, esta diferencia evidencia la

⁹⁹ El número de artículos dedicados en los decretos revisados a la productividad académica da cuenta de la mayor participación que fue ganando este aspecto para medir la categoría en escalafón y el salario. En el Decreto 1444 de 1992 sólo hay dos artículos que exponen el tema de la productividad académica. El artículo 1 hace referencia a la productividad académica como parte de los factores que inciden en la remuneración mensual y el artículo 5 exclusivo para especificar el reconocimiento derivado de la productividad académica (producción científica, técnica, humanística y pedagógica de los docentes que están acogidos por este decreto). En el Decreto 2912 de 2001 se evidencia más participación de la productividad académica que en el Decreto 1444 de 1992, hay un mayor número de artículos que hacen mención a la reglamentación de los puntos en el escalafón generados a partir de la producción académica que aporta al salario de los docentes, el Artículo 10 desagrega el puntaje salarial de acuerdo al tipo de producción académica. En el Decreto 1279 de 2002 hay una notoria participación de la productividad académica en todo el Decreto con relación a los decretos anteriores, el capítulo IV, V y VI (3 de 10) están dedicados a este ítem y nueve artículos (artículo 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 23 y 24). Entre los capítulos y los artículos cuales se hace referencia a que la productividad académica es un factor que incide en los puntos

intención que se tiene desde la normatividad de impulsar la función de Investigación y volverla una prioridad en las en las actividades docentes.

Los Decretos 2912 de 2001 y 1279 de 2002 organizaron con mayor exactitud los tipos de productos académicos¹⁰⁰ para otorgar puntos salariales; por ejemplo, artículos publicados en revistas indexadas internacionalmente (tipo A, B o C), o en revistas internacionales o nacionales indexadas u homologadas por Colciencias otorgan mayor puntuación a mayor categoría de la revista; en la dirección de trabajos de grado de maestría o doctorado se consideran con posibilidad de asignación de puntos salariales, porque en pregrado, al ser funciones mínimas consustanciales a la actividad docente, se establecieron bonificaciones no constitutivas de salario.

Entre los elementos a considerar para calcular la categoría en el escalafón docente se indagó por cuáles aspectos apoyaban las funciones de Docencia y Extensión. La promoción de las funciones de Docencia y Extensión sólo aparece explícita en los artículos 12 y 18 del Decreto 1279 de 2002, como factores que inciden en las modificaciones salariales. Mientras el artículo 12 menciona el desempeño destacado en las labores de docencia y extensión como uno de los factores que modifica el salario¹⁰¹, el artículo 18 se desarrolla este factor.

salariales y cada que aumente la producción académica existen posibilidades de aumentar la puntuación para el escalafón salarial.

¹⁰⁰ La productividad académica en el artículo 10 del Decreto vigente 1279 de 2002 está constituida por 12 tipos de productos: a) Artículos; b) Otras modalidades de publicaciones en revistas especializadas; c) Libros que resulten de una labor de investigación; c) Libros de texto; e) Libros de ensayo; f) Premios nacionales e internacionales; g) Patentes; h) Traducciones de libros; i) Obras artísticas; j) Producción técnica; y k) Producción de software.

¹⁰¹ Además del desempeño destacado en las labores de docencia y extensión, también señalan otros factores para las modificaciones de los puntos salariales: a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios de pregrado o posgrado, b) La categoría dentro del escalafón docente, c) La productividad académica, d) Las actividades de Dirección académico – administrativas y f) Experiencia calificada.

De forma detallada, el artículo 18 tiene como título: “El desempeño destacado de las labores de docencia y extensión, y la experiencia calificada” y plantea en el primer numeral un mecanismo de evaluación para estimular el desempeño de los mejores docentes así:

Con el propósito de estimular el desempeño de los mejores docentes de carrera y a los más destacados en las actividades de extensión, los Consejos Superiores Universitarios pueden establecer un mecanismo de evaluación transparente y con criterios exigentes y rigurosos para el reconocimiento de puntos salariales y de bonificación. Se debe determinar claramente los casos en que se conceden puntos salariales y en que se otorgan puntos de bonificación, sin que en ninguna circunstancia el mismo docente se beneficie simultáneamente por ambos conceptos en el mismo año.

Este estímulo solo se concede a los docentes que realicen actividades destacadas de extensión que no hayan sido reconocidas por los factores de productividad académica, en salario o bonificaciones, de este decreto. Tampoco se consideran para estos reconocimientos las actividades de extensión que le generen ingresos adicionales al docente¹⁰².

Si se contrasta el título del artículo con su contenido se encuentra una ausencia de los estímulos a la función de Docencia propuestos inicialmente y se estimula exclusivamente las actividades de Extensión. Una propuesta poco duradera que pretendía fomentar la función de Docencia en la universidad fue “la evaluación periódica de méritos”¹⁰³, que surgió con el Decreto 2912 de 2001, consistía en un sistema que todas las universidades debían instaurar para fortalecer las actividades de Docencia, Investigación y Extensión, pero en particular, estimular la

¹⁰² El subrayado es de la investigadora.

¹⁰³ La Evaluación Periódica de Méritos se encuentra en el Artículo 12 del Capítulo III “De las modificaciones de los puntos salariales para los docentes amparados por este régimen” del Decreto 2912 de 2001.

participación de los profesores en diversas modalidades de la actividad docente, tales como docencia directa, formación de investigadores, creación de escuela, dirección de tesis y procurar que las labores investigativas y de extensión revirtieran en la calidad de la docencia. Esta importante evaluación, dada la corta vigencia que tuvo el Decreto –seis meses–, no logró tener una significativa influencia en dar mayor reconocimiento a la función de Docencia y Extensión y establecer el puente con la Investigación.

En el Decreto vigente, 1279 de 2002, desapareció “la evaluación periódica de meritos” y se estableció la “evaluación periódica de productividad”¹⁰⁴, sólo con observar el cambio en el título se muestra la primacía de la función de Investigación sobre las actividades de Docencia y Extensión, como lo plantea su artículo 16:

Para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica susceptible de reconocimientos salariales, todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un sistema de Evaluación Periódica de Productividad.

El sistema de Evaluación Periódica de Productividad debe ser establecido por el respectivo Consejo Superior de cada universidad, utilizando los criterios de agrupación definidos por el Grupo de Seguimiento. La evaluación periódica de productividad se realiza por pares externos de conformidad con lo dispuesto en el presente decreto. Los criterios de agrupación deben definirse de tal manera que permitan que los pares externos puedan hacer una evaluación comparativa de los diferentes productos, para que en la asignación de puntajes se tenga en cuenta tanto la producción individual del docente como la colectiva de la respectiva comunidad académica.

¹⁰⁴ La evaluación periódica de productividad se encuentra en el marco del Capítulo III “De las modificaciones de los puntos salariales para los docentes amparados por este régimen” del Decreto 1279 de 2002. donde se exponen ampliamente las modificaciones de los puntos salariales amparadas para la evaluación de productos académicos que no sean revistas homologadas o indexadas por Colciencias (Artículo 15).

Este cambio ratifica el aumento en el peso de la función de Investigación por encima de la función de Docencia y Extensión y también de la integración de estas, en otras palabras, en el paso entre los Decretos presentados se ha desarrollado un incentivo para los profesores principalmente en el ejercicio de la Investigación que en las demás funciones de la universidad.

El decreto vigente, Decreto 1279 de 2002, consolidó un cambio importante en el aumento y precisión de la productividad académica que se ha mantenido y ha impactado las actividades de los docentes. Este cambio se puede considerar un hito para la docencia universitaria que incidió en el rol del profesor al interior de las universidades, su relación con los alumnos y con el conocimiento; este hito puede tener un mayor aprovechamiento en el fin buscado (mayor investigación) sin deslegitimar la función de Docencia, si no fortaleciéndola, pero hasta el momento ha promovido principalmente la función de Investigación a partir del acceso a puntos salariales por productividad sin favorecer mejoramientos en la calidad de la Docencia y la articulación de ésta con la Investigación y la Extensión.

Conceptual micro

En las universidades estudiadas, el cambio presentado en la parte Conceptual macro es visible, aunque ambas universidades también tienen un estatuto profesoral que considera otro tipo de beneficios económicos y en especie para el desarrollo integral de los profesores y de las funciones de Docencia y Extensión.

En la Universidad de Antioquia los mecanismos para la determinación salarial de los profesores de tiempo completo y medio tiempo están fijados por el Decreto 1279 de 2002 que

se presentó en la parte Conceptual macro. Sin embargo, esta universidad tiene un Estatuto Profesorial, expedido mediante el Acuerdo 083 del 22 de julio 1996¹⁰⁵.

El artículo 33 del estatuto profesoral establece que el objetivo de la carrera profesoral es buscar la excelencia académica, la estabilidad laboral e igualdad de oportunidades para el ascenso y la capacitación de la planta docente. En el contenido del estatuto se consideran otras características de promoción diferentes a las presentadas en la parte Conceptual macro con el régimen salarial docente, tales como licencias, comisiones de servicio, de estudio y administrativas; participación en programas de desarrollo académico y pedagógico, asistencia a seminarios, congresos, cursos, pasantías; y políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.

En el caso de la Universidad EAFIT se presenta una tendencia en el escalafón docente de aumentar la participación de los profesores en resultados de investigación, pero también se estimulan las otras funciones de la universidad.

Específicamente, el estatuto profesoral de la Universidad EAFIT tiene como propósito:

(...) Contribuir al desarrollo personal y profesional de los profesores de la Universidad EAFIT en el ejercicio de su labor investigativa, docente, de extensión y administración académica, en tal forma que adquieran competencia nacional e internacional en sus áreas

¹⁰⁵ El Estatuto Profesorial se encuentra estructurado así: El Título I, Los Profesores, incluye la definición de profesor, sus funciones, dedicación, derechos, deberes y prohibiciones, entre otros. El Título II, La Carrera del Profesor, contempla la incorporación al servicio, el escalafón, los estímulos académicos y la evaluación. El Título III, Situaciones Administrativas, considera las diferentes situaciones administrativas en las cuales puede encontrarse el profesor. El Título IV, Retiro del Servicio, describe aquellas situaciones mediante las cuales se puede concluir el vínculo laboral con la Universidad. El Título V, El Régimen Disciplinario, describe los principios que soportan dicho régimen, las faltas disciplinarias y las sanciones, así como la competencia para sancionar y el procedimiento disciplinario que debe seguirse. Finalmente, el Título VI recoge algunas disposiciones especiales (Universidad de Antioquia, 2003: 36).

de conocimiento y coadyuven al desarrollo integral de la Universidad y de la comunidad en general (artículo 1) (Universidad EAFIT, 2000).

Entre los derechos del cuerpo profesoral eafitense se encuentran estímulos como: capacitación institucional, período sabático, premio anual a la investigación, distinción del profesor Emérito, distinción a la excelencia docente, entre otros (Universidad EAFIT, 2000: 6-9). Para el escalafón, los factores que asignan puntos son: estudios formales, producción académica (patentes, libros, artículos en revistas internacionales y nacionales) y asignación de méritos docentes con base en la evaluación de jefes de Departamento.

Este estatuto se encuentra actualmente en proceso de reforma, con el fin de:

(...) responder, por una parte, a los retos que enfrenta EAFIT en su propósito de convertirse en una universidad de docencia con investigación; y, por la otra, a la obsolescencia de los actuales estatutos profesoral, de desarrollo profesoral y de investigaciones; [la falta de adecuación del estatuto a las circunstancias actuales] se ha manifestado en diversas formas: en las evaluaciones de pares externos, durante los procesos de acreditación de programas e institucional; en las manifestaciones internas, de los propios profesores, sobre la necesidad de modernizar estos estatutos; pero, muy especialmente, en los bajos resultados logrados en investigación y publicaciones académicas (científicas y artísticas) (Universidad EAFIT, Comunicado No. 013. Estatuto Profesoral 2011).

Como se ha apreció en el fragmento del comunicado anterior, la Universidad EAFIT busca responder a las demandas actuales en el desarrollo en ciencia y tecnología, es decir, no ha sido ajena a los cambios institucionales que se han venido dando en los últimos años y busca incentivar a sus profesores, mediante el desarrollo académico y profesional, el impulso de la

investigación. Se puede decir entonces, que existe una primacía en la productividad académica como expresión tangible de la función de Investigación, promovida desde los Sistemas de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología, y se manifiestan en incentivos que inciden en el Docente como actor principal que le da vida a las funciones de la universidad.

En síntesis, tanto la Universidad EAFIT como la Universidad de Antioquia atienden a estas demandas de generar aumento en el conocimiento verificable por medio de publicaciones, pero también consideran otros aspectos que promueven las actividades de Docencia no concebidas en la normatividad, y los cuales atenúan en cierta medida la aplicación única y exclusiva de la producción científica, dejando espacio para el fomento de la Docencia y la Extensión, sin desconocer que la productividad académica tiene un papel preponderante.

Referencial

Los expertos entrevistados partieron de explicar por qué la tendencia que se estaba dando era promover la investigación entre los docentes:

Es importante que la universidad pueda disponer de un cuerpo profesoral que no se dedique exclusivamente a dar clase o hacer labores docentes, sino que pueda, parte de su tiempo, dedicarlo a ciertas actividades de investigación, con resultados útiles para la sociedad (E11).

Y para incentivar a los profesores, el régimen fue una de las alternativas para mejorar la productividad académica de los docentes. Así lo expresa un directivo entrevistado:

El cambio en el régimen salarial de los profesores universitarios fue un símbolo de un nuevo paradigma: para lograr una mejor productividad académica y captar los mejores

profesores, entonces se hizo un esfuerzo muy grande de transformación en el tema salarial, para que estuviera más ligado a la productividad que la antigüedad con la idea de mejorar las condiciones salariales del profesorado a través un régimen de productividad (D2).

Lo anterior muestra que las universidades responden a las demandas del entorno que van en dirección a valorar la actividad docente de acuerdo a los logros obtenidos en producción académica por encima de la experiencia y lo que puedan aportar los profesores en la formación de los estudiantes.

Al respecto, varios de los expertos entrevistados manifestaron su postura crítica ante las políticas de implementar incentivos económicos a la producción de conocimiento al considerar que estas han sido una forma de despertar la capacidad de destruir lo público o, en otras palabras, de capturar la renta. Así lo expresó un experto:

(...) por ejemplo, en los puntos por publicación internacional se presentaban los siguientes casos: un físico publicaba en una revista internacional de buen nivel y se demoraba dos años mientras le publicaban y le entregaban los puntos por su publicación, y otro publicaba en una revista internacional pero sin reconocimiento o incluso en un periódico y lo reclamaba como un artículo internacional y le interesaba un mayor salario, entonces el incentivo no estaba en la generación de conocimiento sino en lo económico (E8).

La nota anterior la realizó un experto en relación al Decreto 1444 de 1992, y aunque los decretos posteriores regularon el tipo de publicaciones, el incentivo ha continuado en lo económico, lo cual genera otros efectos que no se pueden dejar de tener en cuenta. Sobre este tema plantea otro experto: “Si cada docente-investigador quiere y busca capturar la renta a partir de sus publicaciones, ¿en qué lugar queda la generación de conocimiento?” (E8).

Además, otro experto entrevistado manifestó su preocupación sobre la calidad de las investigaciones, que se puede sacrificar en pro de tener puntos en el escalafón:

La investigación en la universidad pública se ha colado del sueldo, los profesores aumentan de categoría y eso les significa ascenso en el escalafón, es decir, un mayor sueldo que los han puesto a investigar, eso me parece bueno, lo que sí me parece de mucha preocupación es que no hay garantía de la investigación, los profesores terminan investigando bobadas, con metodologías perfectas, estadísticas perfectas, pero sin ninguna relevancia, sólo para cumplir el requisito de investigación, se convierten en investigadores buscando el escalafón y el sueldo, eso es indebido pero así está funcionando (E14).

Las expresiones de los expertos evidencian los efectos negativos que pueden surgir del impulso al fomento de la investigación vía salario, pues como el incentivo impulsa sólo los resultados de la función de Investigación, desconoce las externalidades positivas que se generan con ella, por ejemplo, los aportes a la formación de estudiantes. En síntesis, los investigadores pueden buscar los resultados y desatender otras actividades fundamentales para la universidad.

Entre los profesores entrevistados se planteó que puede ser riesgoso crear superficialmente investigadores presionados por el escalafón docente y el afán de publicación, pues las diferentes actividades de una universidad requieren incentivar la diversidad de perfiles entre los profesores:

El desarrollo de la función de Investigación es fundamental para la educación porque permite a los profesores ir más allá de lo que irían quienes transmiten el conocimiento construido por otros docentes y aportar algo adicional a ese acervo de conocimiento construido históricamente. Sin embargo, considero que es riesgoso incentivar la formación de investigadores entre los profesores no por la vocación, sino por cumplir con un

lineamiento o por obtener un mayor salario. Cada persona tiene un propósito y una manera de aportar a los demás y en el caso de una universidad, más que en otro sector, se requiere diversidad de perfiles de docentes para atender las distintas comunidades a las que se debe la universidad (GFP1).

Otro profesor agregó:

Uno escucha muchos profesores desmotivados porque sienten que se le está dando prelación a la investigación. La universidad debería entender que no todos los profesores debemos o tenemos que ser investigadores, que puede haber unos excelentes docentes, unos excelentes investigadores, docentes liderando proyectos de proyección social muy interesantes y que habrá algunos que realicen las dos o tres cosas al mismo tiempo, pero se siente la necesidad de que la universidad entienda que no estamos todos concretamente para la investigación (EP1).

El estatuto está diciendo es que tenemos que publicar porque si no vamos a quedar afuera de los rankings. Parece que se está forzando demasiado un resultado para lograr mayor visibilidad, pero el único camino para obtener mayor visibilidad no es la publicación, hay otros caminos para tenerla. En el ámbito académico o investigativo pareciera que lo único importante son las publicaciones, y está es sólo una de todas las cosas que se pueden derivar de las investigaciones (EP1).

En consecuencia, en vez de propiciar el fortalecimiento de las funciones de la universidad y vínculos entre estas se genera una tensión. Un directivo manifestó el malestar entre la Investigación y la Docencia en los profesores:

La investigación y la docencia tiene una relación conflictiva, muchos investigadores consideran que la docencia es una pérdida de tiempo, le roba tiempo a la investigación, hay una tensión siempre permanente entre estas dos actividades (D2).

Recapitulando, entre lo conceptual macro y micro y referencial se pone de manifiesto la búsqueda por una mayor participación de la función de Investigación, centrándola en los resultados visibles en publicaciones. En las respuestas formales de las universidades estudiadas se responde afirmativamente al incentivo por publicaciones a través del estatuto profesoral, pero amortiguan su impacto promoviendo las demás funciones de la universidad.

En el caso de los actores sociales que participaron en entrevistas y grupos de discusión, se encuentra un reconocimiento y aceptación del cambio de régimen salarial y del fomento a la investigación; además, también expresan preocupación por los efectos negativos en el desarrollo mismo de la función de investigación, en el caso de los expertos, y se considera que el régimen salarial docente más que un incentivo una presión para aumentar el número de investigadores, el cual desconoce otras actividades en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión, necesarias para ser universidad.

Operativo

Los docentes entrevistados consideraron que existe una alta presión por parte de los estamentos directivos de las universidades en las publicaciones. Todos coincidieron en asegurar que las publicaciones son importantes y, para algunos casos, esta actividad necesita complementarse con otras porque no es un fin en sí misma.

La sensación de presión por publicar en los profesores se puede sintetizar en el siguiente fragmento de un profesor:

Siento mucha presión en el entorno por aumentar las publicaciones. Al principio la producción académica era valorada igual independiente del medio de publicación, el

nombre del juego era: publique y genere conocimiento, en ese momento no se tenía conciencia de la calidad de la revista, pues cualquier revista era suficientemente buena. Actualmente eso ha cambiado mucho y sea aumentado la presión porque la revista se encuentre publlindex y sea categoría A1, A, y si la revista es internacional mucho mejor y que no vaya a ser la de la casa.

Parece asumirse la mala fe de lo que se hace a nivel interno, que por publicar el artículo al interior, este no pasara por evaluadores externos, es mal recibido y además genera un ambiente incomodo con quienes están tratando de mantener vivas las revistas de la universidad y uno queda en la mitad: sintiendo la presión para publicar en revistas externas y algunos coordinadores de revistas internas reclaman igualmente artículo para darle sostenimiento a la revista, esto es algo contradictorio (EP3).

Los docentes no desconocieron la importancia de publicar, para ellos es una manera de presentar organizadamente sus pensamientos, ser visibles, tener mayores ingresos económicos y validar sus trabajos con pares; sin embargo, entre las opiniones se encontró que la presión por publicar podía desviar la esencia formativa de la universidad:

Yo creo que el gran compromiso es con los estudiantes de pregrado y si bien se tiene que fortalecer el tema de investigación es pensando en los estudiantes, porque finalmente son ellos el objetivo principal de la universidad. Es posible que uno impacte a otros niveles con ese conocimiento que está haciendo, uno podría seguir el juego de dedicarse principalmente a la investigación y a las publicaciones, pero lo que he visto son artículos casi iguales con aportes similares, entonces me cuestiona si estamos publicando por publicar, y no estoy tan segura de que ese sea el único camino ni tampoco un objetivo en sí mismo, tengo claro que no voy a dedicar mi vida a publicar unos artículos solamente, mi

vida la puedo dedicar a la formación y los resultados de las actividades investigativas que alimenten la formación (EP4).

Adicional a lo anterior, el escalafón docente como incentivo para aumentar las publicaciones generó posiciones contrapuestas entre los profesores: mientras para unos era la dirección correcta, para otros el escalafón tiene desequilibrios que pueden ocasionar efectos negativos:

Existen efectos perversos que atentan contra el desarrollo de la universidad y de los estudiantes, por ejemplo, hay doctores que no quieren dictar clase en pregrado y, en este sentido, cómo vamos a educar bien a los estudiantes si los profesores mejor preparados no quieren ir al pregrado; otros están motivados en los efectos salariales de las publicaciones, entonces vamos a llegar a un punto donde publicamos mucho pero sin impacto en la formación de estudiantes (EP6).

El cambio presentado constata la primacía que ha ganado la función de Investigación sobre la función de Docencia en el desarrollo de la Universidad y la falta de articulación entre estas dos funciones, de lo cual se puede concluir que esta es una transformación que puede tener incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Esquema 9. Síntesis cambio institucional: Primacía en la productividad académica para el escalafón docente

FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN

| | | |
|--|--|---|
| <p>Primacía en la productividad académica para el escalafón docente</p> | <p>Conceptual Macro</p> <p>El Decreto reglamentario vigente en materia salarial (1279 de 2002) presenta una mayor participación en los incentivos a la producción académica en comparación con los Decretos anteriores (1444 de 1992 y 2912 de 2001).</p> | <p>Conceptual Micro</p> <p>Las universidades estudiadas hacen un especial énfasis a las publicaciones, también reconocen incentivos para el desarrollo profesoral.</p> |
| | <p>Cambio institucional</p> | <p>Referencial</p> <p>Los actores sociales reconocen y explican la tendencia a promover las publicaciones. Manifiestan una postura crítica por las consecuencias que se generan de los incentivos económicos por el aumento en las publicaciones.</p> |
| | | <p>Operativo</p> <p>Los profesores consideran que existe una fuerte presión en las universidades para incorporar en su quehacer la Investigación, pero específicamente la producción científica, lo cual resaltan que no debería ser un fin en sí mismo.</p> |

4.3.3. Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología.

Colombia ha tenido dos leyes que han fomentado la ciencia y la tecnología –Ley 29 de 1990 y Ley 1286 de 2009–. Ambas leyes han buscado impulsar la ciencia y han promovido a los investigadores a través del fomento principalmente de: proyectos de investigación; formación de alto nivel y consolidación y sostenibilidad de grupos de investigación entre otros. Este

último, ha sido la estrategia de mayor importancia para medir el conocimiento generado por los investigadores¹⁰⁶.

Los grupos de investigación son considerados la unidad básica de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico, lo conforma un equipo de investigadores, los cuales son principalmente docentes de las universidades colombianas, de una o varias disciplinas o, comprometidos con un tema de investigación en el cual han probado tener capacidad de generar resultados tangibles y de calidad, expresados en publicaciones científicas, diseños o prototipos industriales, patentes, registro de software, normas, trabajos de maestría o tesis de doctorado, entre otros (Colciencias, 2010: 37).

En general, los grupos de investigación hacen parte de la estrategia utilizada por Colciencias para organizar y conocer los investigadores en Colombia y su productividad científica. En este sentido, existen siempre y cuando demuestren producción de resultados tangibles y verificables que se analizan por medio de una medición a nivel nacional. Esta forma de clasificar y medir la producción científica en Colombia dio una clara señal a la universidad sobre la forma como se

¹⁰⁶ En la Ley 29 de 1990, se establecieron las primeras bases normativas para promover y organizar la información científica posible a través de los grupos de investigación en el país: “La acción del Estado en esta materia se dirigirá a crear condiciones favorables para la generación de conocimiento científico y tecnología nacionales; a estimular la capacidad innovadora del sector productivo, a orientar la importación selectiva de tecnología aplicable a la producción nacional; a fortalecer los servicios de apoyo a la investigación científica y al desarrollo tecnológico; a organizar un sistema nacional de información científica y tecnológica; a consolidar el sistema institucional respectivo y, en general, a dar incentivos a la creatividad, aprovechando sus producciones en el mejoramiento de la vida y la cultura del pueblo” (artículo 2). Así mismo, el Decreto reglamentario 585 de 1991 también hizo parte de las bases normativas para los grupos de investigación. En el artículo 19, numera 12, plantea entre las funciones de Colciencias: diseñar, impulsar y ejecutar estrategias para la incorporación de la ciencia y la tecnología en la cultura colombiana, y en el numera 13 se exigió: “diseñar, impulsar y ejecutar estrategias permanentes de: consolidación de las comunidades científicas y tecnológicas; comunicación entre científicos y personas involucradas en investigación y desarrollo; fomento y auspicio del intercambio nacional de Investigaciones, investigadores y recursos de investigación; regionalización de las actividades científicas y tecnológicas, y establecimiento de redes de cooperación entre grupos de Investigación. La Ley de ciencia y tecnología vigente, Ley 1286 de 2009 se continúa promoviendo el fortalecimiento de los grupos de investigación, bajo la responsabilidad de Colciencias. En los objetivos del SNTI se plantea fomentar y consolidar, entre otros, los centros y los grupos de investigación (numeral 2, Artículo 17): “Fomentar y consolidar, con visión de largo plazo, los centros y grupos de investigación particulares y de las Instituciones de Educación Superior (...)”.

debe investigar: más de una persona y generando productos académicos visibles, preferiblemente en publicaciones; además ejerce una presión directa sobre las universidades y sus docentes, permeando las políticas de investigación al interior de las universidades y el quehacer docente.

A continuación se presenta el fomento de los grupos de investigación como un cambio institucional que, al igual que los incentivos salariales presentados en el apartado anterior, ha sido otra forma de impulsar la función de Investigación por medio del aumento en las publicaciones científicas, y aunque también ha incidido directamente en el aumento de los resultados de las investigaciones también provoca otros efectos que atentan contra el aporte de la generación de conocimiento que se deriva del proceso de investigación.

Conceptual macro

Para medir los grupos de investigación, desde 1991 Colciencias ha realizado doce convocatorias para el reconocimiento y la medición de grupos de investigación científica y tecnológica (Colciencias, 2010:39)¹⁰⁷. Para calcular los índices, desde el 2002 se consolidaron

¹⁰⁷ En 1998 se utilizó el primer modelo de medición y desde entonces ha sido modificado en mayor o menor medida para cada convocatoria. En el año 2000, las categorías de los grupos se obtuvieron mediante deciles del índice de medición construido. La categoría A correspondió al primer decil del índice. En el 2001 se analizó y evaluó la estrategia de medición, se redefinieron marcos conceptuales, se adquirió la transferencia de la plataforma SCIENTI que funciona a partir de sistemas de acumulación y procesamiento de la información, entre los que se encuentra la base nacional de grupos de investigación (GrupLAC), la base de datos sobre instituciones que avalan los grupos o los investigadores (InstituLAC) y la herramienta para el acopio de información de currículos de personas que están involucradas en la labor de generación de conocimiento en todos los niveles (CvLAC), lo que permite disponer de una base de datos con información en tiempo real provista directamente por los investigadores (Colciencias, 2010: 39 Balance general). Para el 2002, 2004 y 2006 se realizaron modificaciones a la estructura del índice de medición, específicamente; para el 2004 se estableció formalmente el escalafonamiento de los grupos en categorías A, B y C y en el 2006 se comenzaron a utilizar umbrales en la medición. La medición de los grupos de investigación se realiza principalmente a partir de su producción académica. Para el 2006 se tenían estipulados cuatro grandes tipos de productos centrados en cuatro categorías para la medición: a) productos o resultados que generan nuevo conocimiento, b) productos de actividades de investigación del grupo,

las definiciones de existencia¹⁰⁸, calidad¹⁰⁹; visibilidad, circulación y uso¹¹⁰, que apoyan la medición de los grupos.

Para el 2006 no se utilizó la “medición por productividad” (normalización de la producción por el número de investigadores equivalentes a tiempo completo) y evitó el “efecto acumulativo”, es decir: sin producción “tipo A” un grupo no podía tener un puntaje muy alto, porque el índice separa el peso de los productos “tipo A” que son los de máximo valor de calidad. Pero para futuras mediciones se espera tener en cuenta, lo que implica que aumenta la presión sobre las

relacionados con la formación de investigadores, c) productos relacionados con la extensión de las actividades de investigación del grupo y de sus resultados (apropiación social de conocimiento), d) productos o resultados artísticos que generan nuevo conocimiento. Entre los productos de actividades de investigación que inciden en la medición de los grupos de investigación se encuentran los artículos de investigación, libros, capítulos de libros, patentes, productos protegidos por secreto industrial y normas basadas en resultados de investigación. Los productos de formación hacen referencia a tesis o trabajos de grado o participación en programas académicos de posgrado. Los productos relacionados con extensión son servicios técnicos, de consultoría o curso de extensión basados en resultados de investigación (Colciencias, 2008).

¹⁰⁸ Indicador de existencia: demuestra que las actividades/productos existen, permitiendo establecer una fuente o medio de verificación (Colciencias, 2006:7).

¹⁰⁹ Indicador de calidad: determina una medida de la calidad de los productos resultantes de las actividades del grupo. En general, en el trabajo investigativo, es la evaluación por pares el principal indicador de calidad; es decir, se deposita en ellos la confianza del análisis de la calidad de los productos. Estos indicadores se construyen, por lo tanto, se busca evidencias de que el producto fue sometido a evaluación de pares, del número y diversidad de los mismos, de su cercanía o lejanía al grupo, de su nivel científico, de la relación entre la especialidad de los pares y la del grupo. En algunas investigaciones el principal indicador de la calidad de los productos/actividades, es el grado de aplicación y aceptación por parte de los usuarios (industriales, comunidades sociales, sector gubernamental, etc.) (Colciencias, 2006: 7).

¹¹⁰ Indicador de visibilidad, circulación y uso: En el modelo de relación entre ciencia y sociedad, cabe preguntarse, aún desde antes de empezar una investigación, hacia dónde va dirigido el conocimiento que se genera, qué consecuencias sociales, ambientales y éticas tiene, si sirve realmente para mejorar la sociedad. Aún más, la producción de nuevo conocimiento ya no es tema únicamente de los investigadores, sino que interesa a la sociedad: no se trata de que unos producen y otros utilizan, sino que todos tenemos que estar pendientes y participar. Este nuevo contrato debe asegurar que el conocimiento científico sea socialmente robusto, y que su producción sea vista por la sociedad como transparente y participativa (Colciencias, 2006: 7).

El indicador de visibilidad-circulación y uso, está teniendo en cuenta la medida en que los productos de investigación se están haciendo visibles y sean apropiados socialmente. Los indicadores de visibilidad, circulación y uso, permiten establecer en qué medida circulan los resultados, si hay evidencia de que llegan a quienes es más importante que lleguen, incluyendo en ellos a los pares, a los especialistas de la misma disciplina en Colombia, en la región o regiones en las cuales es importante el resultado, en la escala internacional, si llegan a los consumidores a través del mercado, si su circulación los lleva a convertirse en estándares o normas en determinado ámbito, si de su circulación y aprovechamiento queda traza evidente, a través de las citas, del impacto en el mercado, etc. (Colciencias, 2006: 7).

publicaciones científicas y, consecuentemente, sobre los profesores-investigadores porque significa mayores exigencias en la medición.

Adicional a lo anterior, en el 2006 la ventana o período de observación de la producción académica estuvo limitada a las actividades actuales o recientes del grupo, entendiendo por reciente un período de 8-9 años y se propuso un modelo de categorización de tres categorías A, B y C. En el 2007 se realizó de nuevo una evaluación sobre la estrategia de la medición, y para el 2008 se realizó un nuevo documento de medición y se abrió la convocatoria con dos propósitos: actualizar la información sobre los investigadores, los innovadores y los grupos de investigación científica o tecnológica del país y consolidar el mecanismo por el que Colciencias clasifica los grupos de investigación como herramienta de observación para el diseño de políticas (Colciencias, 2008).

Para la medición del 2008 se ampliaron las categorías de clasificación a A1, A, B, C y D con una ventana de observación menor a la realizada en el 2006 (5 años: enero de 2003 a diciembre de 2007) lo cual implicó un mayor peso a la producción más reciente y presión para las próximas mediciones para seguir publicando pues la producción realizada irá perdiendo vigencia; además el umbral fue variable de acuerdo a la información de la población, es decir, con base en los grupos de investigación inscritos para proceso de la convocatoria. Los resultados generales de las mediciones han presentado un notorio crecimiento de los grupos de investigación reconocidos para el período 2002-2010, pasando de 544 grupos reconocidos en el 2002 a 4.072 en el 2010 (ver Anexo 2). En las mediciones los tipos de producto que generan un mayor puntaje son los artículos tipo A, capítulos de libro, libros y normas, y en la demás categorías se resaltan las tesis doctorales, programa o línea doctoral basada en investigación del grupo, servicio técnico y consultoría.

Lo presentado hasta este punto muestra la evolución y resultados que ha tenido la medición de grupos de investigación logrando incorporar en la vida universitaria una concepción de la investigación centrada en el alcance de la visibilidad por medio de la producción científica y, de esta manera, instituyendo los objetivos del SNCTI en las universidades y desplazando la finalidad de fundamentar, orientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha sido una parte tradicional para esta función en unión con la Docencia.

Conceptual micro

Los riesgos que se presentaron en la parte Conceptual macro continúan en la parte Conceptual micro, en otras palabras, se materializaron en las universidades estudiadas. Ante las preguntas ¿cómo se relacionan los grupos de investigación con los programas de pregrado? ¿Los grupos incentivan otros aspectos diferentes a las publicaciones científicas? las respuestas que han dado las universidades se dirigen más los incentivos y demandas del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, posicionando la función de Investigación y poniendo en cuestión la esencia formativa de la universidad.

Como se presentó en el cambio institucional “definición de la función de Investigación y su propósito”, las universidades estudiadas han realizado un esfuerzo significativo por avanzar en investigación. Puntualmente, en relación a los grupos de investigación, estos son considerados para la Universidad de Antioquia como la célula vital del sistema universitario (artículo 5, reglamento de investigación Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001). Y son definidos como:

La unidad básica de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico. Estará compuesto por un equipo de investigadores de una o varias disciplinas o instituciones, comprometidos con un tema de investigación. Sus ejecutorias provendrán de la acción intencional del grupo reflejada en un plan o agenda de trabajo, organizada en proyectos y actividades orientadas a conseguir resultados de conocimiento de demostrada calidad y pertinencia (artículo 6).

Para apoyar la sostenibilidad de los grupos, la Universidad de Antioquia maneja presupuestos de acuerdo a las categorías que obtengan los grupos en las mediciones que realiza Colciencias. Para los mejores Grupos de Investigación se tiene el programa denominado Estrategia para la Sostenibilidad de los Grupos de Investigación, el cual consiste en darles apoyo financiero para favorecer su continuidad y su dinámica investigativa¹¹¹.

Otro programa para apoyar a los grupos en proceso de formación de los grupos de investigación e investigadores que inician su carrera se denomina Proyectos de Investigación de Menor Cuantía¹¹² y para apoyar los programas de Maestría y Doctorado se encuentra el programa de financiación denominado Proyecto de Investigación de Mediana Cuantía¹¹³.

Esta forma de financiación ha fomentado la investigación de acuerdo al nivel de los grupos, pero puede ocasionar búsquedas de los grupos de investigación por obtener puntos y avanzar en las categorías como forma de acceder a un mayor presupuesto, es decir, es centrar el

¹¹¹ Artículo 24, reglamento de investigación Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001.

¹¹² Artículo 25, reglamento de investigación Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001.

¹¹³ Artículo 26, reglamento de investigación Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001.

incentivo grupal en lo económico al igual que los incentivos individuales presentados anteriormente.

Teniendo en cuenta el lugar que ocupan los grupos en el SNCTI y la forma de incentivarlos, se ha dado una respuesta favorable en la conformación de grupos por parte de los docentes de la Universidad de Antioquia, creciendo significativamente en cantidad y categoría en los últimos diez años. Para el año 2000 tenía 100 grupos divididos en: 20 – categoría A, 9 categoría B, 26 categoría C, 27 categoría D y 18 clasificados como “promisorios” (Universidad de Antioquia, 2003: 83); en el año 2009 ya contaba con 199 grupos clasificados en: 31- categoría A1, 24 categoría A, 50 categoría B, 41 categoría C y 53 categoría D¹¹⁴.

En mayo 19 del 2003 se inauguró la Sede de Investigación Universitaria (SIU) con el objetivo general de apoyar, promover, estimular y desarrollar la labor de investigación, especialmente la que hacen los grupos con clasificación A y B en Colciencias (Universidad de Antioquia, 2003: 75). A futuro, específicamente para el 2016, la Universidad de Antioquia aspira aumentar en un 60% la participación de los grupos de investigación de excelencia con relación al total de grupos de investigación que para el 2006 estaba en el 30% (Universidad de Antioquia, 2006: 76).

La Universidad EAFIT como se presentó en el primer cambio institucional de esta sección, organizó su sistema de investigación bajo la figura de semilleros y grupos de investigación que contempla tanto la investigación formativa¹¹⁵ como la investigación en sentido estricto¹¹⁶. Los

¹¹⁴ Cifras del documento de autoevaluación y del Balance general y social 2009.

¹¹⁵ La investigación formativa considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento por parte del estudiante, a partir de su reflexión sistemática, de su participación en la experiencia investigativa y de su exposición a la problemática propia de la realidad (Universidad EAFIT, 2009: 3).

¹¹⁶ La Investigación en sentido estricto corresponde a la investigación propiamente dicha con la que se realiza la

grupos son considerados las unidades básicas de creación de nuevo conocimiento (Universidad EAFIT, 2008b:40) y se formalizan su participación haciendo uso de la plataforma SCIENTI de Colciencias. Se han formulado políticas para el desarrollo de la investigación como financiación de proyectos, publicaciones académicas, períodos sabáticos, cursos de actualización, etc.

De 1996 a 2010 se ha dado un crecimiento permanente de los grupos de investigación en la Universidad EAFIT. En 1996 se presentó un grupo a la convocatoria realizada por Colciencias, en 1998 3 grupos; para el año 2000 se presentaron 17 grupos, en 2002, 32 grupos, de los cuales 13 quedaron en la categoría de “reconocidos”. Para el 2004, 38 grupos de investigación, de los cuales 28 estaban resultaron reconocidos por Colciencias (Universidad EAFIT, 2006: 26) y en el 2010 habían crecido a 41 grupos divididos en: 2 en categoría A1, 5 en categoría A, 13 en categoría B, 8 en categoría C, 12 en categoría D y 1 sin clasificar¹¹⁷.

Dado lo presentado de la Universidad de Antioquia y de la Universidad EAFIT, es evidente que una de las estrategias que han utilizado las universidades estudiadas es el fomento de grupos de investigación respondiendo ampliamente a las políticas implementadas por el SNCTI en cabeza de Colciencias y, en ese sentido, se ha fortalecido la función de Investigación. Sin embargo, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se relacionan los grupos de investigación con los programas de pregrado? ¿cómo funcionan los grupos de investigación? ¿se reúnen en pro de construir un conocimiento colectivamente o en pro de juntar la producción académica y tener una alta categoría en la medición? Estas preguntas son planteadas tanto para el sistema de

tarea de creación de nuevo conocimiento y la búsqueda de solución a los problemas de la realidad. La investigación en sentido estricto es la que realizan los grupos de investigación al desarrollar, a través de los proyectos, sus diversos programas de investigación (Universidad EAFIT, 2009: 3).

¹¹⁷ La fuente de la información más reciente fue suministrada por la Dirección de Investigación y Docencia de la Universidad EAFIT.

investigación, en general y las universidades estudiadas, en particular, y son abordados por los expertos y profesores entrevistados como se presenta a continuación.

Referencial¹¹⁸

Es innegable que los grupos de investigación se han incentivado la función de Investigación posicionándose en un estatus superior a la función de Docencia y con problemas estructurales que surgen de la búsqueda de un mejor escalafonamiento en la medición. Un experto entrevistado que es líder de un grupo de investigación manifestó:

Nosotros tenemos nueve grupos reconocidos por Colciencias en la facultad, cuatro en categoría A y uno en A1 pero ¿Qué tan importante es esa investigación que se está haciendo? ¿Qué transformación se da a partir de la investigación de la disciplina? ¿La disciplina se está enriqueciendo? La investigación ¿Le llega a la sociedad, a los estudiantes?

Nosotros publicamos, es verdad, algunos de los textos van a los estudiantes como textos de estudio, pero yo estoy seguro, lo digo con responsabilidad y vergüenza, que un porcentaje muy significativo de la investigación es irrelevante. Estamos montados en una “vaca loca aterradora”, no se ha pensado el impacto social y en la utilidad social de la investigación (E14).

Esta declaración señala una problemática importante que ha despertado el ahínco asignado a las publicaciones. En el mismo sentido, las consideraciones del profesor Jorge Orlando Melo

¹¹⁸ Los autores citados en este apartado: Fernando Chaparro y Jorge Orlando Melo también se consideran opiniones de expertos en educación superior.

en la conferencia dictada en la Universidad de los Andes en diciembre de 2008 “*Universidad, intelectuales y sociedad: Colombia 1958-2008*” aportan al análisis del excedido énfasis en la producción científica:

(...) hay mucha investigación pero que no se estudian los problemas centrales y más relevantes. La obsesión de la universidad parece estar en cumplir con indicadores cuantitativos acerca del número de profesores con doctorado, el número de programas de postgrado, la cantidad de grupos reconocidos por Colciencias, y otros indicadores que tienen poco que ver con la calidad e importancia real de los trabajos.

(...) Los trabajos se escriben con la esperanza de que sean admitidos para publicación en una revista académica internacional, aunque sean ignorados y no tengan ningún impacto local: la carrera es lo que importa y no lo que contribuya al debate entre los colombianos.

Los incentivos a la función de Investigación, individuales –en el régimen salarial– y grupales – en los grupos de investigación–, hacen parte de uno de los cambios institucionales más importantes que ha implicado una transformación explícita en los investigadores, los grupos y las universidades. La universidad debe seguir formando profesionales porque hace parte de su razón de ser, pero además el profesor debe producir, debe figurar, aportar a los grupos de investigación para la medición, publicar en revistas indexadas del más alto nivel. Un directivo entrevistado manifestó inconformidad por las diversas presiones que desembocan en una mayor productividad académica:

Me parece que la universidad tiene otras dimensiones que son muy importantes y en este momento se ponen en peligro porque nos están forzando a que nos midan bajo unos parámetros de solo producción científica, la cual es muy limitada. Aunque es

reconocido el papel que tiene la investigación, no podemos entender la universidad solo como lugar de investigación porque sería reducirle otro tipo de funciones fundamentales como ser por ejemplo un epicentro cultural de una sociedad en un momento dado (D1).

A la medición de grupos de investigación le queda pendiente indagar por la pertinencia y el impacto del conocimiento generado en la comunidad universitaria y en la sociedad. Además, la función de Docencia y su relación con la función de Investigación tienen una valoración marginal. Al respecto, Fernando Chaparro planteó

La consolidación de grupos y la evolución que esto ha tenido en ScientiCol no se puede medir únicamente por un número la calidad de los conocimientos, el indicador de ScientiCol es un instrumento muy cuestionable, pues ¿hasta dónde está midiendo un capital intelectual de los grupos de investigación? (Chaparro, 2010b).

Adicional al capital intelectual ¿qué incentivos existen comparables con los que han surgido en materia de investigación que propician la función de Docencia y la formación profesional en las universidades?

Frente a la medición de los grupos de investigación, en correspondencia con Gómez (2004:41), no se ha adoptado una postura suficientemente crítica a las formas de medición y simplemente se han ido aceptando de manera obediente. No se ha dado un debate público en donde se ponga en consideración si las formas de medición sí son las propicias para el desarrollo de la ciencia y la tecnología nacionales y que sean articuladas con las funciones de Docencia y Extensión y la esencia formativa de la universidad.

Para los profesores ¿Qué implicaciones tienen la consolidación y forma de medición de los grupos de investigación?

Los profesores entrevistados ven la consolidación de grupos de investigación como una estrategia que ha sido superficial, forzada y confusa, entre las razones se encuentra la dificultad de consolidar un trabajo académico colectivo que articule a sus integrantes y a las actividades de pregrado. Son percibidos, en muchos casos, como individualidades que se juntan en un sistema de información para acceder a una categoría pero no como un proceso colectivo para generar, validar y difundir el conocimiento.

Para apoyar las consideraciones anteriores, el siguiente fragmento de la entrevista a un profesor es muestra de las percepciones sobre la conformación de grupos de investigación y las dificultades de lograr un verdadero trabajo colectivo:

Como todas las dinámicas de grupo cualquiera, no es fácil consolidar realmente un trabajo colectivo y más en el ámbito académico, porque en un trabajo académico colectivo implica que haya unas relaciones muy estrechas entre los investigadores en términos de afinidades teóricas, o por lo menos afinidades metodológicas que permitan que haya convergencias y puntos en común para trabajar (EP2).

Y después agrega:

La conformación de los grupos de investigación en las universidades ha sido forzosa o improvisada respondiendo a las demandas de Colciencias pero no por una vocación de trabajo colectivo, en otras ocasiones los grupos de investigación giran alrededor de un gestor, o sea, una persona que ha venido trabajando el tema es quien llama, convoca y es la cabeza de pensamiento, pero ahí se corre el riesgo que haya igualdad de opiniones o falta de diversidad de debate que no permita que haya una construcción colectiva, y ese no es el sentido de un grupo de investigación (EP2).

Adicional a la dificultad de consolidar un trabajo grupal, se considera que hay un gran esfuerzo en aumentar el trabajo investigativo pero desarticulado de las líneas de investigación, de los pares y de los estudiantes, tres profesores dieron ejemplos de las formas de desarticulación.

El siguiente fragmento de un profesor muestra la desarticulación del trabajo de los investigadores con las líneas de investigación:

Dentro de las universidades hay confusión en términos de lo que trabajan los grupos de investigación y sus líneas de investigación, muchos investigadores no saben ni siquiera qué es una línea, ni cómo se construye, ni cuál es la conexión entre un grupo, la línea, el proyecto; otras veces se crean los proyectos, pero ni si quiera se piensa en que línea o que pertinencia tiene con las líneas de investigación, entonces hay mucha actividad pero poca claridad sobre lo que se hace en los grupos de investigación (EP3).

Otro profesor destaca la desarticulación entre los investigadores:

Cuando llegué al mundo académico tenía muchas ganas de participar en un grupo de investigación, me imaginé que iba a tener la posibilidad de escuchar y aprender de profesores reconocidos y eso no fue así. Encontré que el grupo de investigación es un formalismo, un título, un software donde se pegan las producciones de individuos, no hay una construcción ni siquiera entre pares (EP2).

Y finalmente se resalta la desarticulación de los grupos de investigación con el pregrado:

No veo articulación entre los mismos grupos de investigación y sus líneas y mucho menos con el pregrado, incluso entre los mismos integrantes de los grupos de investigación hay poca comunicación para compartir y discutir temas, la integración del pregrado, es muy esporádicamente o mejor muy puntual entre algunos profesores que

participan a sus estudiantes hallazgos de las investigaciones, pero son casos mínimos (EP1).

Los comentarios de los profesores hacen explícito la falta de caminos para que la investigación se construya y se comunique con la comunidad académica, esto se puede derivar de la estrategia de fomento a la investigación a través de medición de la productividad porque centra la generación de conocimiento en el resultado, por estos motivos esta estrategia fue calificada como superficial, limitada y poco propicia para la generación de conocimiento. Algunas de las opiniones que se pueden destacar son:

La producción académica considerada en las mediciones de Colciencias es amplia y los indicadores están bien contruidos pero eso no quiere decir que sean suficientes, falta complementar más con una parte más cualitativa (EP2).

La medición de Colciencias es superficial porque, primero, los indicadores no se comprueban, es decir, se supone que uno como director de un grupo es responsable de asegurar lo que se agrega en los Cvlac y Gruplac, pero no he conocido un proceso de auditoría que haya hecho Colciencias para verificar al azar que proyectos si existen, si la publicación si existe, se pueden poner muchas cosas en un software que puntué o no puntué. Segundo, Colciencias está teniendo en cuenta los resultados, pero no están teniendo en cuenta el proceso, ni la calidad de esos resultados (EP3).

Para mí ha sido una decepción llegar a lo académico y encontrar esa lógica de indicadores y mediciones, porque es la lógica de la empresa llevada a la academia, la cual hace énfasis en los resultados, en la productividad y en la eficiencia porque se mide cuanto produce un profesor de tiempo completo que vale tanta plata en un escalafón (EP2).

Los indicadores no necesariamente se producen para cumplir con un propósito más profundo de educación, formación y debate académico, si el tema es la eficiencia y la productividad en la universidad ¿Quién va a pensar?, si afuera todo el mundo está haciendo y se suponía que en las universidades era el espacio para pensar y nosotros ahora nos tenemos que poner hacer igual que el resto (EP2).

Finalmente, los profesores hacen propuestas para que se refuerce el monitoreo de la producción académica de Colciencias al interior de las universidades y fomentar en docentes-investigadores trabajos académicos que no se centren sólo en el resultado, así lo expresó un profesor:

Todos pueden ganar alrededor de una investigación, si el investigador es consciente de su rol y papel en la comunidad académica no sólo piensa en publicar en un journal internacional sino que también piensa cómo aporta a su entorno, de lo contrario sería una inversión grande en tiempo y recursos de un conocimiento que no se comparte con los pares, ni con los estudiantes, ni con la sociedad (EP2).

Operativo

Todos los profesores entrevistados participan o son líderes de grupos de investigación, lo que evidencia un movimiento concreto en la función de Investigación en el quehacer docente. Sin embargo, la mayoría al contar cómo participa y cómo es el funcionamiento del grupo expresaron que lo hacen alrededor de proyectos y formalizando la producción académica en el CvIac: “en los grupos de investigación hay más de formal que de real” (EP6).

Este cambio también evidencia en lugar preponderante que ha ganado la función de investigación a partir de los incentivos individuales –en materia salarial– y en los incentivos

grupales –medición de la productividad académica por medio de los grupos de investigación–, este fortalecimiento sin lugar a dudas ha aportado a la generación de conocimiento desde las universidades pero se deja de lado el principal propósito de la universidad: desarrollo de las potencialidades del ser humano (Ley 30 de 1992).

Esquema 10. Síntesis cambio institucional: Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología

FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN

| | | |
|---|--|--|
| <p>Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología</p> | <p>Conceptual Macro</p> <p>Los grupos de investigación hacen parte de la estrategia utilizada por Colciencias para organizar y conocer los investigadores en Colombia y su productividad científica, y se han fomentado desde 1991. incorporándose en la dinámica universitaria</p> | <p>Conceptual Micro</p> <p>Las universidades estudiadas han respondido al fomento de los grupos de investigación.</p> |
| | <p>Cambio institucional</p> | <p>Referencial</p> <p>Los actores sociales tienen una postura crítica frente a la forma como se ha fomentado y medido los grupos de investigación, además por la desarticulación con el pregrado.</p> |
| | | <p>Operativo</p> <p>Todos los profesores participan o son líderes en los grupos de investigación, que en otras palabras, dan vida al cambio institucional gestado desde 1991.</p> |

4.3.4. Reflexión final - función de Investigación.

Los cambios institucionales que sirvieron de base para analizar la función de Investigación y sus transformaciones fueron: 1) la definición de la Investigación y su propósito, 2) la primacía en la productividad académica en el escalafón docente y 3) el fomento a los grupos de investigación.

La función de Investigación partió de concebirse, en las reglas de juego formales colombianas, en 1980, como una actividad inherente a la universidad y al ejercicio docente y a partir de 1990 pasó a entenderse una forma de contribuir conocimiento que genere valor agregado en el país y, en ese sentido, se ha venido impulsando y midiendo en esa dirección.

La llegada de la sociedad del conocimiento involucró a la universidad y sus docentes-investigadores por medio de la institucionalización de la normatividad y los programas de fomento, dejando como resultado un dilema en las universidades estudiadas y en la comunidad universitaria entre la “tradicición” y el “entorno”¹¹⁹ que envuelve a la función de Investigación.

Ante este dilema se presentan varias respuestas y sugerencias de las universidades y sus actores, las cuales pueden ser tenidas en cuenta para que la universidad responda a las demandas del entorno pero sin olvidar su esencia. Los actores sociales piden que la definición de Investigación que proponen el Decreto-Ley 80 de 1980 y las universidades estudiadas se haga explícito, tenga vida, esto se traduce en construir caminos en la Investigación (entre pares y líneas) y de la Investigación con la Docencia para que se complementen y se enriquezcan

¹¹⁹ Como se dijo anteriormente, las universidades se enfrentan a una tradición y un entorno. La tradición les demanda una esencia formativa, donde la generación de conocimiento se espera que contribuya a la sociedad y muy especialmente a la formación; el entorno las entiende como parte de un sistema que ayuda a la materialización efectiva de la generación de conocimiento útil para alcanzar el desarrollo económico del país, para lo cual se fomenta principalmente las publicaciones científicas.

entre sí. Una propuesta concreta es abrir asignaturas para los grupos de investigación o los investigadores para que estos puedan presentar los resultados de los proyectos terminados o en curso.

En los incentivos individuales, así en el escalafón docente de las universidades estudiadas estimulen otros aspectos diferentes a la producción científica en la carrera docente, hay una presión por aumentar las publicaciones científicas. En el caso de los incentivos grupales, si bien los grupos son unidades importantes para materializar los desarrollos en creación y difusión de conocimiento, su organización en muchos casos no surge espontáneamente, sino como respuesta a la medición que se encuentra centrada en resultados de investigación.

Con estos incentivos creados se está limitando los alcances de la generación de conocimiento y se transforma la función de Investigación de actividad que abre camino al conocimiento, lo reconstruye y es la base de la docencia, a ser una actividad que estimula las publicaciones, el reconocimiento y el aumento de la renta salarial.

La investigación se puede promover desde la vocación de los profesores, para que ellos investiguen porque es propio de su ejercicio profesoral y en unión con las actividades docentes, como expresó un profesor “investigar porque uno quiere, porque tiene sentido en sí mismo y no para cumplir unos indicadores”. Esta es otra manera de que el reconocimiento en una alta categoría de grupo de investigación o del escalafón sea una consecuencia del cultivo de la ciencia y de la formación de estudiantes y no una finalidad.

4.4. Transformaciones en la función de Extensión

La función de Extensión es un pilar importante de la universidad, en ella se basan las actividades de servicio y difusión de conocimiento y cultura, en otras palabras, es parte de la proyección de la universidad en la sociedad. Sin embargo, a diferencia de las funciones de Docencia e Investigación, esta función no tiene muchas referencias en la normatividad, en las declaraciones de las universidades estudiadas y las percepciones de los actores sociales, por tanto, el análisis giró en torno a la definición y las actividades que se realizan para darle vida a esta función.

El análisis de la función que se presenta a continuación, se realizó de la misma forma que en las funciones anteriores, por medio del **Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO)** partiendo del análisis normativo entre el Decreto-Ley 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, utilizando la categoría de análisis Organización de la Educación Superior en Colombia.

4.4.1. Definición de la función de Extensión.

El cambio institucional aquí presentado es la incorporación de nuevos elementos en la comprensión de la función de Extensión a partir de la Ley 30 de 1992.

Conceptual macro

La función de Extensión, a diferencia de las funciones de Docencia e Investigación, se encuentra definida en las dos leyes de educación superior, pero con algunas diferencias. El artículo 160 del Decreto – Ley 80 de 1980 define la Extensión como parte de la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES), enfocada en actividades de extensión científica y

cultural y de servicio a la comunidad. Las actividades científicas y culturales están destinadas a la difusión de los conocimientos y a la elevación espiritual de la sociedad; y las actividades de servicio son aquellas que primordialmente buscan satisfacer necesidades específicas e inmediatas de la sociedad.

Por su parte, la Ley 30 de 1992 define la función de Extensión en el artículo 120 como aquella que comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

En el contraste entre las leyes que han organizado la educación superior en Colombia se identificó un cambio, a partir de la Ley 30 de 1992, en la concepción de la función de Extensión, pues para la Ley anterior es primordial que esta función busque satisfacer las necesidades de la sociedad. En contraste, para la Ley vigente: 1) no se incluyen las actividades culturales, 2) se incorporan los programas de educación permanente¹²⁰ y 3) se consideran con menos preponderancia las actividades de servicio social, es decir, el centro se encuentra en programas de educación permanente y de difusión.

Sutilmente se ha instaurado en la función de Extensión los cursos de educación no formal como un aspecto importante en esta función y las actividades de servicio continúan presentes pero de manera más tenue, pues la consultoría y la educación permanente son actividades que van adquiriendo mayor importancia para esta función.

¹²⁰ En el Decreto-Ley 80 de 1980, la definición de la función de Extensión no incluye los programas de educación permanente como en la Ley 30 de 1992. Estos son definidos en el artículo 161 de la Ley anterior como aquellos cursos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior con el fin de proporcionar la adquisición, actualización, complementación de conocimientos, destrezas o habilidades.

Teniendo en cuenta lo presentado en la parte Conceptual macro, ¿cómo se concibe la función de Extensión en las universidades estudiadas? y ¿existe relación entre la forma de definir la función y las metas de mediano y largo plazo propuestas?

En la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT, los documentos que indican la definición de la función de Extensión son el Estatuto General y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) respectivamente, además la visión prospectiva de esta función se encontró en los planes de desarrollo, lo que permitió contrastar la correspondencia entre la definición y los objetivos a futuro.

Para la Universidad de Antioquia la función de Extensión es definida en el artículo 15 del Estatuto General, e incluyen las actividades culturales, científicas, de asesoría y cursos cortos:

La extensión expresa la relación permanente y directa que la Universidad tiene con la sociedad, opera en el doble sentido de proyección de la Institución en la sociedad y de ésta en aquella; se realiza por medio de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales, expresados en actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas de consultorías, asesorías e interventorías, y de programas destinados a la difusión de las artes, los conocimientos y al intercambio de experiencias y de apoyo financiero a la tarea universitaria. Incluye los programas de educación permanente y demás actividades tendientes a procurar el bienestar general. Así la Institución cumple una de sus funciones principales; para ello, sus egresados, como expresión viva y actuante de la Universidad en la sociedad, cumplen un papel central (Universidad de Antioquia, 2002: 24-25).

La Universidad de Antioquia se identifica en su definición con la Ley 30 de 1992 aunque reconoce las actividades culturales como parte de su proyección social, destaca las consultorías y los programas de educación permanente como características concretas que aportan a la sociedad, más no son equivalentes a las actividades de servicio a las necesidades inmediatas de la sociedad como se formulo en el Decreto – Ley 80 de 1980.

Sobre la ejecución de esta función y sus actividades, en el plan de desarrollo de la Universidad de Antioquia (1995 – 2006), se diagnosticó que existía un aislamiento frente a la sociedad, con su entorno más inmediato y con el mundo. Bajo este contexto, para ese período se propuso:

- Establecer sedes de la Universidad en las regiones de Antioquia.
- Desarrollar programas de formación en las modalidades técnica, tecnológica, artística, universitaria, avanzada o de posgrado, acordes con las condiciones específicas de cada región y sector del área metropolitana de Medellín.
- Diseñar sistemas de admisión que armonicen los principios de equidad social.
- Instaurar modelos pedagógicos innovativos en la formación.
- Ampliar la oferta académica en los horarios nocturnos.
- Fortalecer las actividades de extensión en las modalidades de educación formal.
- Establecer convenios institucionales con entidades públicas y privadas del área metropolitana y del Departamento.

(Universidad de Antioquia, 1995: 25).

Aunque en las metas que se formularon relacionadas con la función de Extensión se encuentran mezclas con la función de Docencia, se pueden destacar la regionalización, los cursos de educación permanente y la búsqueda de convenios con entidades públicas y privadas. Si se contrastan las metas con la definición que esta Universidad tiene de Extensión se encuentran

diferencias en aspectos no considerados en los planes a futuro como las actividades artísticas y las acciones que aporten al bienestar general, sino que se hace énfasis, al igual que la ley, en la oferta de educación no formal.

Para el 2006 se destacaron varios logros en materia de Extensión: 1) reconocimiento en el contexto regional y nacional por generar nuevos procesos culturales, científicos y tecnológicos, 2) fortalecimiento de los vínculos con el sector productivo, 3) ejecución de proyectos en convenio con entes territoriales enmarcados en la alianza Universidad-Empresa-Estado, 4) desarrollo de la estrategia de regionalización y, 5) mejoramiento de las relaciones internacionales. De las limitaciones se destacan la inexistencia de procesos de evaluación integral de los programas y actividades de extensión y deficientes mecanismos de mercadeo de programas, proyectos y servicios de extensión (Universidad de Antioquia, 2006:63 y 65).

En el período 2006-2016 la Universidad de Antioquia pretende continuar profundizando el vínculo entre el Estado, la empresa y la Universidad, fomentar alianzas entre dependencias universitarias y la creación de grupos interdisciplinarios con capacidad de articulación interinstitucional e intersectorial para aportar lecturas e interpretaciones más complejas de la realidad, impulsar la cultura emprendedora y la regionalización (Universidad de Antioquia, 2006:91).

Para alcanzar los propósitos planteados en el plan de desarrollo vigente, se formuló el tema estratégico interacción Universidad-sociedad, donde se reconoce la relación indisoluble de la misión universitaria con el destino y proyecto de las sociedades. Para esto se deben tener espacios que propicien el diálogo intercultural, profundizar el vínculo con el Estado y la empresa. Además, para lograr un mayor vínculo con la sociedad, se propone, entre otras,

ampliar las prácticas académicas, fomentar la transferencia de resultados de investigación e impulsar programas para el desarrollo de la cultura emprendedora. Algunas de las metas propuestas fueron:

- Ampliar un 20% la participación de la Universidad en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas.
- Incrementar en un 20% el número de proyectos de prácticas académicas.
- Divulgar 100 productos académicos, derivados de actividades de extensión.
- Incrementar un 15% anual el número de convenios y contratos con el sector público y privado.
- Establecer un promedio anual de 20 contratos de I+D con las empresas.
- Alcanzar 10 pasantías de año sabático de docentes en las empresas.
- Lograr 100 pasantías cortas de docentes en las empresas.
- Poner en funcionamiento siete nodos temáticos para el desarrollo de procesos culturales institucionales y su articulación con el país.
- Realizar 5000 eventos culturales anuales
- Realizar por lo menos 76 eventos de intercambio cultural internacional en el año.
- Realizar 100 inventarios culturales en los municipios de Antioquia.
- Capacitar en gestión de procesos culturales un promedio anual de 550 personas en los municipios de Antioquia.
- Adelantar 20 circuitos de intercambio cultural entre las subregiones de Antioquia.
- Consolidar el parque del Emprendimiento como un referente local y nacional.
- Financiar el 50% de los gastos totales del parque del Emprendimiento con recursos externos.
- Apoyar la creación de 60 empresas generadas a partir de ideas de negocios de la comunidad universitaria.
- Crear tres empresas del conocimiento.

- Consolidar al 90% la base de datos de los egresados de los programas de pregrado y posgrado.
- Realizar dos estudios de seguimiento a la trayectoria laboral de los egresados de cada una de las unidades académicas de la Universidad.
- Promover la creación de diversas formas de asociación de egresados.

(Universidad de Antioquia, 2006:92-97).

Otras metas que se resaltan de este tema estratégico son las relacionadas con el aumento de la regionalización, el fortalecimiento de la cultura de emprendimiento y la relación de los graduados con la Universidad. Aunque en el plan de desarrollo vigente (2006-2016) se considera importante la relación universidad-sociedad, las metas se centran principalmente en la relación con la empresa, se encuentra una meta en la relación con el Estado (aumentar la participación en la formulación, implementación y ejecución de políticas públicas) y una asociada a los problemas de la sociedad (incrementar el 20% de los proyectos de prácticas académicas).

El plan de desarrollo 2006-2016 de la Universidad de Antioquia, las metas de la función de Extensión son más concretas y relacionadas con la definición que establece la Universidad y la Ley 30 de 1992 para esta función, además aparece una búsqueda por consolidar un estrecho vínculo de la Universidad con la empresa. Es indiscutible que los propósitos aportan al bienestar social pero privilegiando la relación con el sector productivo, el cual es sólo una parte de la sociedad.

La Universidad EAFIT expresa la función de Extensión en la definición de la proyección social a partir de los egresados, las actividades culturales y los productos derivados de la labor académica:

La Proyección Social en EAFIT comprende en primera instancia, el impacto generado por el desarrollo de la Misión Institucional; se manifiesta en la capacidad de los egresados para vincularse a la comunidad e impactar su desarrollo, por medio de su propio desempeño profesional. En segunda instancia, la proyección social involucra las actividades culturales y de extensión; entre las primeras se encuentran la difusión de obras pictóricas, literarias, científicas, musicales, etc. El concepto de extensión se refiere al ofrecimiento de productos derivados de la labor académica básica (formación e investigación) a la comunidad; entre estos productos pueden encontrarse las labores de asesoría y consultoría, la educación continuada y la labor de difusión editorial de los productos académicos, investigativos y culturales de la comunidad (Universidad EAFIT, 2006: 22).

Si se tiene en cuenta la definición de proyección social como sinónimo de la función de Extensión, abarca mayores aspectos relacionados con el vínculo de la Universidad con la sociedad. La Universidad EAFIT, a diferencia de la Ley 30 de 1992, realza la importancia de los graduados y tiene en cuenta las actividades culturales en el concepto de Extensión, pero tiene en cuenta los elementos contenidos en dicha Ley especialmente en lo referido a los programas de educación permanente, la difusión científica y tiene concordancia con el cambio institucional que desplaza las actividades que primordialmente buscan satisfacer necesidades específicas de la sociedad, como estaba contenido en el Decreto-Ley 80 de 1980.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la función de Extensión, la Universidad EAFIT ha consolidado su interacción con la comunidad con diferentes acciones y medios, entre los que sobresale: la inclusión en todos sus planes de estudio de un semestre de práctica, Centro para la Innovación, Consultoría y Empresarismo (CICE), Centro de Educación Continua (CEC), proyección cultural e internacionalización. Se espera que el profesor participe de manera

comprometida en proyectos y programas que impacten de manera directa las problemáticas de tipo social, productivo o cultural (Universidad EAFIT, 2008a: 26).

Pasando a la visión prospectiva, lo más cercano a la función de Extensión en el plan de desarrollo 1998-2007 se encuentra en la estrategia “Consolidar la flexibilización curricular”, donde se formuló la acción de consolidación y diferenciación de la proyección social que estuvo orientada a la actualización de programas de educación continua, de asesoría y de consultoría.

En el plan de desarrollo vigente, 2006-2012, se consolidó un eje estratégico de *Compromiso* encaminado a realizar procesos y actividades pertinentes para la sociedad. Para preservar y ampliar la proyección social, que se propuso enriquecer el reconocimiento alcanzado mediante el mejoramiento continuo de los programas de formación, el fortalecimiento de las actividades culturales y de la extensión en general con objetivos a mediano plazo como:

- Someter a las escuelas y programas a procesos de acreditación con entidades extranjeras.
- Convertir al Centro de Egresados en el vehículo de comunicación y seguimiento permanente.
- Posicionar la orquesta sinfónica.
- Convertir el Fondo Editorial en el medio de difusión por excelencia de la producción académica e investigativa del cuerpo docente.
- Consolidar las revistas indexadas en Colciencias.
- Propiciar la consolidación de una cultura de conservación del medio ambiente.

Y a largo plazo:

- Tener reconocimiento internacional por las actividades de proyección cultural.

- Establecer una estructura de ingresos por actividades de extensión, en la cual, mínimo el 50% provenga de consultorías y asesorías.
- Propender por el reconocimiento académico nacional e internacional de la Escuela de Extensión.

En el plan de desarrollo 2006-2012 de la Universidad EAFIT, las metas de la función de Extensión están más relacionadas con los elementos de la definición formulada que el plan de desarrollo anterior (1998-2007).

Las definiciones y metas presentadas para la Universidad de Antioquia y la UNIVERSIDAD EAFIT se relacionan directamente con la Ley 30 de 1992, al materializar el cambio en el concepto de la función de Extensión: incluye los cursos de educación permanente y consultoría y sólo mencionar las “actividades tendientes a promover el bienestar de la comunidad”, que es diferente a lo que se manifestaba en el Decreto-Ley 80 de 1980 sobre las actividades de servicio, definiéndolas como “aquellas que primordialmente buscan satisfacer necesidades específicas e inmediatas de la sociedad”. Esta diferencia asigna a la función de Extensión una postura más pasiva en la contribución del bienestar social e influye en que las universidades asuman una posición igualmente pasiva.

Referencial

Los actores sociales entrevistados compartieron pocas opiniones para este punto, entre las cuales se puede deducir que tienen una percepción de la función de Extensión asociada con las necesidades sociales, además la consultoría, como parte de esta función, no tiene aceptación en algunos expertos porque consideran que atenta contra la calidad de la investigación.

A diferencia del cambio presentado en la Ley 30 de 1992, que ubica ligeramente los servicios a las necesidades de la sociedad, dos directivos consideraron la responsabilidad social como eje central de esta función:

Para mí la extensión es la proyección social, y en este sentido, me parece la universidad tiene muchos frentes de su responsabilidad social, por ejemplo con el medio ambiente (D1).

La primera es la noción de extensión que nosotros defendíamos fuertemente, involucraba el concepto de pertinencia y del aporte creativo a los grandes problemas o necesidades de la sociedad, que es distinta a la consultoría la cual es una de las actividades más importantes en la función actual de extensión. Y dudo que la consultoría, que hace trabajos por demanda, responda a los problemas sociales porque está más enfocada al sector privado, que es importante pero no es de la esencia de la universidad (D2).

Por su parte los expertos tuvieron una percepción negativa de la consultoría como parte de la función de Extensión, los siguientes dos fragmentos son dicentes:

Participar en extensión, deteriora la calidad, se descuida la excelencia académica (E5).

Acá la investigación da puntos dentro del escalafonamiento profesoral y la consultoría no, y yo creo que eso es un mensaje muy claro para los docentes: si están en capacidad de generar consultoría, la pueden hacer, pero saben que no tienen peso para ascender de categoría (E6).

La participación de los profesores en la función de Extensión es en menor escala en comparación con la función de Investigación y de Docencia. Para todos los entrevistados, la Extensión es la actividad más marginal y no hace parte de sus prioridades. Además, existe ambigüedad en la forma de comprender esta función para algunos es sinónimo de consultoría y para otros es la proyección de la universidad en la sociedad.

La extensión no es un tema muy claro en la facultad, hacemos algunas actividades que se denominan Extensión como, por ejemplo, cursos no formales, pero para mí son de cierta forma Docencia, entonces se pierde la frontera. La Extensión debería ser un servicio a la comunidad y nuestro impacto, en este sentido, es muy bajo, porque hacemos cursos formales, asesorías y beneficiamos sólo algunas personas, pero no es un gran aporte social (EP5).

Esquema 11. Síntesis cambio institucional: Los grupos de investigación y la producción científica como principal indicador de ciencia y tecnología

FUNCIÓN DE EXTENSIÓN

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| Función de Extensión | Conceptual Macro | Conceptual Micro |
| | <p>La función de Extensión se encuentra definida en el Decreto-Ley 80 de 1980 y en la Ley 30 de 1992, pero en la concepción del servicio social, el cual es más representativo para el Decreto-Ley 80 de 1980.</p> <p>Cambio institucional</p> | <p>Las universidades estudiadas tienen definida la función de Extensión identificándose con la Ley 30 de 1992..</p> |
| | | Referencial |
| | | Operativo |
| | | <p>Los profesores realizan pocas acciones sobre esta función y consideran que la forma como se entiende la extensión (asesorías y cursos) no logra el aporte social que debería lograr esta función.</p> |

4.4.2. Reflexión final - función de Extensión

La función de Extensión tiene bajo su responsabilidad aportar a las necesidades de la sociedad. En este sentido, las actividades –culturales, consultoría y educación permanente– que fueron las más representativas para caracterizar esta función son ofertas que le realiza la universidad a la sociedad, y pueden ser una respuesta a una necesidad empresarial, gubernamental, pero quedan faltando actividades sociales, por ejemplo, las labores de los consultorios jurídicos, también apoyo a problemas sociales de forma intelectual y material que responde a las preguntas ¿cómo está pensando la universidad la sociedad de la cual hace parte? ¿cómo está contribuyendo la universidad a los problemas sociales?

Las universidades tienen actividades que responden a estas preguntas pero que no se abarcan en la forma como definen la función de Extensión, en esta se incluyen actividades importantes más no suficientes para contener una proyección social que implique una relación permanente y directa con la sociedad.

Consideraciones finales

(...) la universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación del individuo, y tiene que ir más allá de la persona, porque no se trata sólo de formar un buen informático o un buen médico, o un buen ingeniero, la universidad, además de buenos profesionales debería lanzar buenos ciudadanos. Es lo que necesitamos, lo necesitamos todos, que salgan promociones de ciudadanos, y, además, de ciudadanos buenos (...).
José Saramago pp. 55¹²¹

Para hacer frente al futuro, la universidad tiene la obligación de cuestionarlo todo, incluso el progreso, la ciencia y la tecnología, es decir, los mismos elementos que proporcionan respuestas a los problemas de la sociedad actual
Gustavo López Ospina, pp. 26

“Transformaciones en las funciones de la universidad colombiana a partir del cambio institucional” es una investigación que buscó contribuir a la reflexión de la universidad como institución social y organización trascendental para impartir educación a un nivel superior teniendo en cuenta el cultivo de las potencialidades humanas y de la ciencia.

La idea de universidad en la cual se basó la investigación se encuentra anclada en el enfoque “idealista”¹²² que incluye la formación humana, la generación de conocimiento y la proyección social como los fines que justifican la existencia de la universidad. La cual acotando al contexto colombiano respondió la pregunta ¿cuáles han sido las transformaciones en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en las universidades colombianas?

Las anterior pregunta se abordó bajo el lente de nueve cambios institucionales identificados en el Sistema de Educación Superior (SES) y en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e

¹²¹ Saramago (2010) también definió que significaba un buen ciudadano así “aquel que tiene un espíritu crítico, que no se resigna, que no acepta que las cosas sean así, o así se vean sólo porque alguien lo ha decidido. Buen ciudadano me parece aquel que trata de mirar desde todas las perspectivas para ver qué es lo que hay detrás de las cosas y actuar en consecuencia y responsabilidad, sin bajar la guardia”.

¹²² Ver capítulo I.

Innovación (SNCTI), también con los documentos fundacionales de las universidades estudiadas y las voces de los expertos en educación superior, directivos, profesores y estudiantes, develando la concepción de cada una de las funciones y sus transformaciones, las cuales responden a un entorno que influye y demanda acciones que han traído consigo riesgos, incertidumbres y tensiones entre la dinámica de las funciones de la universidad.

En un plano optimista, las funciones sustantivas no tendrían discrepancias entre sí, sino por el contrario dialogarían y se complementarían. En el plano de la realidad, la universidad está influenciada por el entorno al cual pertenece. El llamado que hace la presente investigación invita a la universidad a no alejarse ni someterse irreflexivamente a las demandas del entorno, pues sería permitirle a las fuerzas del mercado, económicas y políticas que decidan en los destinos de la institución, respondiendo a propósitos exógenos que pueden atentar contra su esencia.

La esencia de la universidad es la Educación-Formación, para hacer alusión nuevamente al concepto de Fernando Cruz Kronfly¹²³, esencia que es abatida por las demandas que se han realizado en materia de investigación, principalmente debido a la forma de incentivarla, la cual se inclina principalmente por los resultados más que por facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En principio, hay un consenso general entre la normatividad (reglas de juego formales), las declaraciones fundacionales de las universidades estudiadas y las percepciones de los actores sociales sobre la finalidad formativa de la universidad: desarrollo de las potencialidades del ser humano. Sin embargo, los cambios institucionales, como expresión del entorno, se han

¹²³ Ver capítulo IV. Sección 4.2. Transformaciones en la función de Docencia.

introducido en la universidad dándole un giro a su concepción y una nueva dinámica a su finalidad y por ende a sus funciones. Como se observó a lo largo del cuarto capítulo, la función de investigación ha adquirido un papel protagónico y ha ido dejando de lado la función de Docencia y la finalidad formativa de la universidad.

Concretamente, la función de Docencia tiene reconocimiento en las declaraciones formales (normatividad y estamentos de las universidades) y percepciones de los actores como la principal función de la universidad. No obstante, esta claridad de la esencia se difumina en las acciones propuestas, al encontrarse una tendencia principal hacia el mejoramiento de las condiciones para que se logre la formación, más no hacia las características trascendentales como la pedagogía y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes que incluyen el pensamiento crítico y el comportamiento ético, para entregar a la sociedad graduados con visión amplia que se interesen por su entorno y sean propositivos.

En la función de investigación las expresiones CVLac, GrupLac, clasificación del grupo en A1 A, B o C, quedar en un puesto alto en el ranking, aumentar el número de publicaciones en ISI o SCOPUS, entre otros, hacen parte de la cotidianidad en las universidades y sin lugar a dudas promueven el desarrollo de la función de Investigación; sin embargo, los testimonios evidencian la desconexión con la función de Docencia y el espíritu formativo al interior de las universidad que muestran la necesidad de estimular el vínculo Docencia-Investigación.

La función de Investigación se ha transformado en su definición y tiene un posicionamiento visible. En su definición, bajo el enfoque “idealista” (de la concepción que surgió en Alemania

y Estados Unidos) tiene como objetivo generar conocimiento pero en unión con la docencia¹²⁴; asimismo, para el contexto colombiano, el Decreto-Ley 80 de 1980 también lo planteó de la misma manera, como una actividad fundamental para la educación superior dirigida a reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo de la ciencia¹²⁵.

En los últimos veinte años, la función de Investigación ha ganado relevancia, como se presentó en los resultados, pero su concepción actual tiene una dirección enfocada hacia el desarrollo económico, la cual se desvía de la concepción del enfoque “idealista” y de la existente en la legislación colombiana de los años ochenta. En este sentido, la preeminencia de la función de Investigación tiene consecuencias sobre la función de Docencia y en ella misma con la forma de posicionarse; la función de Docencia se ve desincentivada y la generación de conocimiento pertinente para la sociedad y la formación de estudiantes se ven afectadas con la manera como se está promoviendo la investigación. Entre los riesgos más destacados fueron la pertinencia de las publicaciones, específicamente la relación de estos con los estudiantes y el uso del lenguaje complejo y poco útil.

La concepción de la función de Investigación identificada se centra en los resultados por ser estos la forma en que se mide: producción científica visible y verificable. ¿Cuál es el sentido de la investigación? Sería relevante construirlo al interior de las mismas de forma tal que permee e involucre todos los actores de la comunidad universitaria. Cabe resaltar que la visibilidad de la Investigación no se queda solo en la publicación de artículos como resultados de sus

¹²⁴ Ver capítulo I.

¹²⁵ Ver capítulo IV. Sección 4.3. Transformaciones en la función de Investigación.

investigaciones, pues también se socializa en clases, eventos, productos comercializables, entre otros, los cuales se pueden relacionar con las demás funciones de Docencia y Extensión.

En el cumplimiento de ambas responsabilidades o funciones –Docencia e Investigación–, materializar verdaderamente la formación no es tan fácil, y las intenciones se desvanecen en las exigencias tangibles que cada vez hacen más presión en la gestión y reconocimiento de las universidades, lo cual lleva a realizar acciones que necesariamente van en contra de la esencia de la universidad.

En el caso de la función de Extensión se transformó en su concepción centrándose principalmente en la educación permanente y en la consultoría, que orienta la función a satisfacer necesidades de capacitación y otras relacionadas con el sector productivo, pero desatendiendo otras necesidades específicas e inmediatas de la sociedad.

Al identificar las transformaciones de la universidad se pretendió dar señales de alerta para que la universidad cumpla con sus propósitos y responda a las demandas del entorno, pero sin dejarse llevar exclusivamente por sus exigencias que están más centradas en mostrar resultados que en la esencia formativa de la misma, por ejemplo, pensar en las publicaciones y el reconocimiento como consecuencia de su quehacer y no como finalidad: el reconocimiento se alcanza por la constancia y la consistencia entre lo que se dice, se hace y se logra.

La responsabilidad de la universidad es de mayor envergadura que cumplir con la finalidad de publicar científicamente. En este sentido, enfocarse solamente en los resultados y no en el amplio contenido y significado de sus funciones y procesos puede ocasionar un alto costo social que no se verá inmediatamente, sino a través de unos egresados instruidos pero con bajo nivel de capacidad crítica y analítica, descontextualizados del mundo en el que viven, con un

bajo nivel de cultura y preocupados por su progreso personal, pero sin conciencia de los problemas sociales en los que ellos pueden contribuir.

La universidad es pertinente en tanto forma profesionales rectos, con conocimientos, pero que son honestos y sensibles con su entorno, no son las diferencias salariales entre bachilleres y universitarios la única diferencia que se puede analizar entre una persona que pasó por la universidad y una que no, la principal finalidad es lograr la Educación- Formación y enfocar el desarrollo de sus funciones a ese fin.

Una vez identificados los dos puntos de contraste para la universidad, llamados en el capítulo cuatro “tradición” y “entorno”, donde el primero se basa en la formación y el segundo en las demandas que el contexto social, económico y político le exige, se puede realizar una reflexión al respecto: si se tiende a la adaptación al entorno se podría sacrificar la formación, entendida como el desarrollo y la reflexión intelectual y ética; el impulso de la imaginación, entre otras.

En este orden de ideas, de los resultados se desprenden las siguientes recomendaciones para repensar en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en las universidades:

- La formación de los estudiantes se debe ver reflejada en todas las declaraciones y propósitos de mediano y largo plazo de la universidad (función de Docencia).
- Tener en cuenta características importantes de los profesores más allá de su título, por ejemplo, su vocación de formación, la forma como transmiten los conocimientos, la pedagogía, entre otros. Al respecto surge la pregunta ¿cómo incluir en las características requeridas en los docentes la forma en que ellos transmiten sus conocimientos e incentivan el desarrollo intelectual de los estudiantes? (función de Docencia).

- Los principales protagonistas del aprendizaje son los estudiantes, sus percepciones, logros en capacidades y aptitudes son aspectos poco explorados y en donde se puede corroborar que existe una verdadera formación que va más allá de la transmisión de saberes y forja en ellos capacidades críticas y reflexivas y se vela por la consecución de una Educación-Formación (función de Docencia).
- La investigación debe hacer presencia en el aula. Una sugerencia que emergió en directivos, profesores y estudiantes, fue el surgimiento de asignaturas dedicadas a mostrar ampliamente las investigaciones para que los estudiantes se familiaricen con la generación de conocimiento, sus metodologías, teorías y formas de elaboración de artículos. Este es un espacio que puede propiciar el vínculo Docencia-Investigación, en el cual los investigadores pueden socializar todas las partes del proceso de investigación y no sólo los resultados. Esta es una posibilidad para que los estudiantes desarrollen a partir del tema presentado nuevas ideas de investigación y se contribuya al desarrollo de sus potencialidades (función de Investigación).
- Incentivar la generación de conocimiento sin basarse exclusivamente en la producción académica (función de Investigación).
- Promover y propiciar la consolidación de grupos de investigación como verdaderas comunidades académicas que busquen generar conocimiento en unión con la docencia (función de Docencia e Investigación).
- Invitar a los líderes e integrantes de los grupos de investigación a ser activos y propositivos en la formación de estudiantes (función de Docencia e Investigación).

- Promover el mejoramiento de la calidad de la docencia, su articulación con la investigación y su valoración en el escalafón docente (función de Docencia e Investigación).
- Incluir en las actividades de proyección social aquellas que contribuyen a los problemas sociales (función de Extensión).
- La autoevaluación es una práctica que es más enriquecedora si no se realiza exclusivamente con fines de acreditación, sino que sea una actividad permanente, donde la acreditación sea una consecuencia de las reflexiones y acciones frente a un programa académico y la institución (función de Docencia, Investigación y Extensión).
- Realizar ejercicios autoevaluativos continuos (anual o semestralmente) que sirva para los procesos de acreditación o renovación de la acreditación.

Además de las recomendaciones anteriormente presentadas, los resultados presentados abren nuevas puertas para futuras investigaciones en preguntas como: ¿cuáles son los cambios institucionales informales que se consolidan a partir de los cambios institucionales formales establecidos?, ¿cuál es el impacto de los incentivos individuales y grupales en el desarrollo de la investigación y su pertinencia?, ¿cómo se favorece la relación Docencia-Investigación?, ¿cómo se concibe en la comunidad universitaria y se desarrolla la función de Extensión?

Para finalizar, vale la pena recalcar que la universidad como institución social y organización, es responsable de desarrollar las potencialidades humanas en la última etapa formativa, también está llamada a cultivar la ciencia, pensar, reflexionar el conocimiento y contribuir a los problemas de la sociedad, y puede, responder a las demandas de su entorno sin perder su esencia.

Referencias

- Agudelo M. A. (2006). La Universidad como organización del conocimiento. *Revista Itinerantes* N° 4, 51-63. Recuperado de:
<http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/itin/article/view/189>
- Arango M. P. (2008). *Marco contextual para la educación virtual. Aplicado al Departamento de Finanzas de la Escuela de Administración de la Universidad EAFIT*. (Tesis de Maestría, Universidad EAFIT). Recuperado de:
<http://bdigital.eafit.edu.co:8080/bdng/bdigital/TESIS/T378.1CDA478/T378.1CDA478.xml>
- Borrero C. A. (2008a). *La Universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, TOMO I, “*Historia Universitaria: la Universidad en Europa desde sus orígenes hasta la revolución francesa*”. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- _____ (2008b). *La Universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, TOMO V, “*Enfoques universitarios*”. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castaño R. (2008), *Cuerpo, Trabajo y Organización: La motricidad en la planta de cementos el Cairo de Argos S.A.* (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de:
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/155-cuerpo.pdf>
- Chaparro, F. (2010a). Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo. En: Mario Albornoz (Ed) y José Antonio López Cerezo (Ed), *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica* (43-68). Buenos Aires: Eudeba.

Chaparro F. (2010b). La universidad en la sociedad del conocimiento. Conferencia dictada en la Universidad EAFIT, marzo de 2010.

Colciencias (2006). Índice para la medición de grupos de investigación, tecnología e innovación. *Convocatoria Nacional para la medición de Grupos Reconocidos por Colciencias*. Recuperado de:

<http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/complementary/1448.pdf>

_____ (2010). Balance General 2006-2010. *Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias*. Recuperado de: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/Informe_%202006-2010.pdf

_____ (2008). Modelo de medición de grupos de investigación, tecnología e innovación. Aprobado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/2264.pdf>

Colombia, Constitución Política de Colombia, 1991.

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2006). Autoevaluación con fines de acreditación de Programas de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA No. 03. Cuarta Edición, Noviembre de 2006.

Cruz F. (2011). Educación & Formación: espacios de resistencia contra el proceso contemporáneo de reducción de cabezas. *Revista electrónica Forum Doctoral*, número 3, Edición Especial enero-abril, 52-72. Recuperado de:

[http://www.eafit.edu.co/revistas/forumdoctoral/Documents/ed3/EDUCACION-FORMACION-\(2\).pdf](http://www.eafit.edu.co/revistas/forumdoctoral/Documents/ed3/EDUCACION-FORMACION-(2).pdf)

De la fuente J. R. (2009). Universidad y humanismo. Conferencia dictada en la Universidad de Antioquia, 2 de septiembre del 2009.

Decreto 1279 de 2002 por la cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales, Bogotá, 19 de junio.

Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académico de educación superior, Bogotá, 20 de abril.

Decreto 1444 de 1992 por la cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas de orden nacional, *Diario Oficial No. 40.568*, Bogotá, 3 de septiembre.

Decreto 1767 de 1990 por el cual se dicta el Estatuto de Ciencia y Tecnología, *Diario Oficial No. 39.497*, Bogotá, 6 de agosto.

Decreto 2566 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones, Bogotá, 10 de septiembre.

Decreto 2912 de 2001 por la cual se establece el régimen salarial de los docentes de las universidades estatales u oficiales del orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital, Bogotá, 31 de diciembre.

Decreto 3557 de 2003 por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes y administrativos de las Universidades Estatales u Oficiales, Bogotá, 10 de diciembre.

Decreto 393 de 1991 por el cual se dictan normas sobre asociación para actividades científicas y tecnológicas, proyectos de investigación y creación de tecnologías, *Diario Oficial No. 39.672*, Bogotá, 12 de febrero.

Decreto 584 de 1991 por el cual se reglamentan los viajes de estudio al exterior de los investigadores nacionales, Bogotá, 26 de febrero.

Decreto 585 de 1991 por el cual se crea el consejo nacional de ciencia y tecnología, se reorganiza el instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología - Colciencias- y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial No. 39.702*, Bogotá, 26 de febrero.

Decreto 591 de 1991 por el cual se regulan las modalidades específicas de contratos de fomento de actividades científicas y tecnológicas, Bogotá, *Diario Oficial No. 39.702*, 26 de febrero.

Decreto 910 de 1992 por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de la Universidad Nacional de Colombia, *Diario Oficial No. 40.461*, Bogotá, 2 de junio.

Decreto número 80 de 1980 por la cual se organiza el sistema de educación post-secundaria, Bogotá, 22 de enero.

Del Castillo G. (2003). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM y la UIA*. (Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO). Recuperado de: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/castillo_g.pdf, consulta: 8 de noviembre de 2010.

Del Castillo G. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Revista Perfiles Educativos, tercera época, número 111*, 37-70. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211103.pdf>

Drèze, J. & Debelle, J. (2008). *Concepciones sobre la Universidad*, Dirección editorial: Luís Fernando Macías Zuluaga. Medellín: Corporación Ideas y Palabras.

Drucker, P. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Galeano _____(2008). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano M.E. & Vélez O. L. (2002). *Estado del Arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Galeano M.E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Gómez J. G. (2004). Prólogo, Notas en torno a una efeméride. En: Lavive Rebaje de Álvarez (Directora), Eduardo Domínguez (Ed), Juan G. Gómez G (Ed), *Memoria de una efeméride 1803-2003* (17-51). Medellín: Universidad de Antioquia.

Gómez V. M & Celis J.E. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Volumen 32 número 2, julio-diciembre, 87-110. Recuperado de: www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/download/12704/13315

González O. (1997). El Concepto de Universidad. *Revista de la Educación Superior – ANUIES*, Vol.xxvi (2), número 102, abril-junio. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/

Gutiérrez C. (2007). Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 5, número 002, Universidad de Manizales, 605-636. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77350205.pdf>

Jaramillo H., Botiva M.A & Zambrano A. (2004) Políticas y resultados de ciencia y tecnología en Colombia. *Borradores de Investigación - Universidad del Rosario*, 4-20 Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/ca/cac24b6f-7166-4f41-9dac-d90087f2ecdc.pdf

Krüger, K. (2006). El concepto de 'Sociedad del Conocimiento'. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (Serie documental de Geo Crítica)*Vol. XI. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>

Ley 1286 de 2009 por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial No. 47.241*, Bogotá, 23 de enero.

Ley 29 de 1990 por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias Bogotá, 27 de febrero.

Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación, Bogotá, 28 de Diciembre.

Ley 4ª de 1992 mediante la cual se señalan las normas, objetivos y criterios que debe observar el Gobierno Nacional para la fijación del régimen salarial y prestacional de los empleados públicos, de los miembros del Congreso Nacional y de la Fuerza Pública y para la fijación de las prestaciones sociales de los Trabajadores Oficiales y se dictan otras disposiciones, de conformidad con lo establecido en el artículo 150, numeral 19, literales e) y f) de la Constitución Política, *Diario Oficial No. 40.451*, Bogotá, 18 de mayo.

López G. (2004). Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la Universidad en el futuro (2005-2015). *UNESCO*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147349so.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2002, Febrero). Nuevo régimen para profesores universitarios, por la calidad y la viabilidad de las universidades. *Periódico Altablero No. 12*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87802.html>

Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. En: Ronald Barnett (Ed), *Para una transformación de la universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (45-56). España: octaedro.

- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- North, D. (2010). Los andamios que el ser humano erige. En: Rodolfo Vergara (Ed), *Organización e instituciones*, 1ª ed (142-162). México: Biblioteca Básica de Administración Pública BBAPdf.
- Orlando. J. (2008). Universidad, intelectuales y sociedad: Colombia 1958-2008. Conferencia dictada en la Universidad de los Andes, diciembre de 2008. Recuperado de: http://www.jorgeorlandomelo.com/intelectuales.htm#_ftn13
- Restrepo J. (1995). Presentación. En: Universidad de Antioquia, *Plan de Desarrollo 1995-2006, la universidad para un siglo de luces* (17-20). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2008). Prefacio. En: Jacques Drèze & Jean Debelle, *Concepciones sobre la Universidad* (11-31). Medellín: Corporación Ideas y Palabras.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. España: Editorial Complutense S.A.
- Schvarstein, L. (2003). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Soler P. (2002). Prólogo. En: John Henry Newman, *Acerca de la idea de Universidad* (7-13). México: Libros del Umbral.

Soto D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 7, 99-136. Recuperado de: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/view/103>

Universidad de Antioquia (2002). *Estatuto General, Acuerdo Superior N°.1 del 5 de marzo de 1994*, Tercera edición, Medellín, Universidad de Antioquia.

_____ (1996). *Estatuto Profesoral, expedido mediante el Acuerdo 083 del 22 de julio 1996*, Medellín, Universidad de Antioquia.

_____ (1996). *Plan de Desarrollo 1995-2006, La universidad para un nuevo siglo de las luces*, Medellín, Universidad de Antioquia.

_____ (2001). *Reglamento de investigación Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia _____ (2003). *Informe de Autoevaluación Institucional 1997-2001*, Medellín, Rectoría y Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia _____ (2006). *Plan de Desarrollo 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia _____ (2009). *Balance General y Social*, Universidad de Antioquia.

Universidad EAFIT (1997). *Estatutos Generales*, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (1998). *Plan Estratégico de Desarrollo 1998-2007. Fundamentos y Políticas*, Dirección de Planeación Integral, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (2000). *Estatuto profesoral*, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (2006). *Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2012. En busca de la preeminencia*, Dirección de Planeación Integral, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (2008a). *Proyecto Educativo Institucional. Una universidad en permanente cambio*, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (2008b). *Autoevaluación Institucional 2008 con fines de Renovación de la Acreditación, Informe Final*, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (2009). *Guía de Procedimientos de Investigación*, Dirección de Investigación y Docencia, Medellín, Universidad EAFIT.

_____ (2011). *Comunicado N. 013 - Estatuto profesoral 2011*, Medellín, Universidad EAFIT.

Universidad Nacional de Colombia (2009). Ley 1286 del 23 de enero de 2009. Nueva bitácora de la Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, pros y contra. *Revista claves para el debate público número 24*. Recuperado de: http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._04.pdf

Uribe, B. (2006). *La objetivación del cuerpo, un dispositivo de poder en las organizaciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

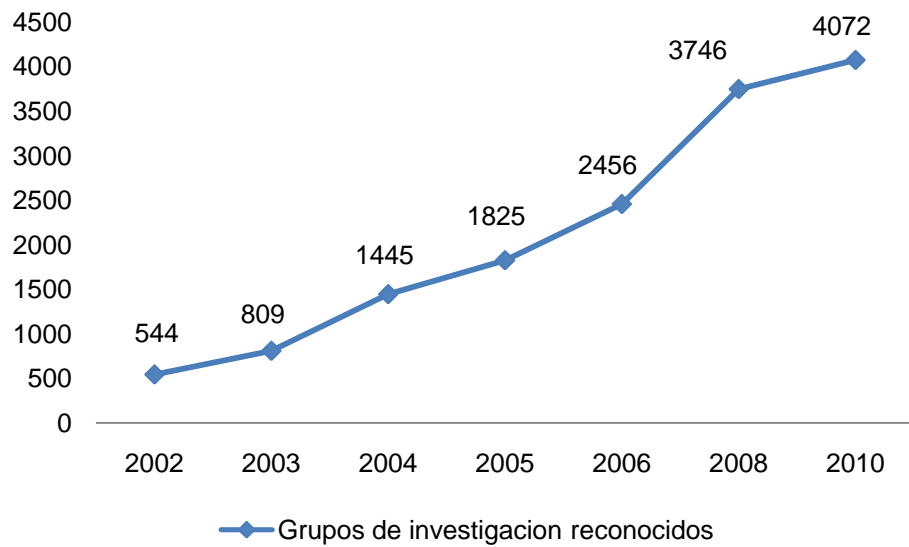
Anexo

Anexo 1. Características generales de las universidades estudiadas

| Características | Universidad de Antioquia | Universidad EAFIT | |
|---|---|---|----|
| Tipo de Universidad | Universidad de Investigación | Universidad de Docencia con investigación | |
| Acreditación Institucional | Sí (9 años) | Sí (8 años) | |
| Número de estudiantes | 36.617 | 11.134 | |
| Número de Pregrados | 228 (90 en Medellín, 135 en Regiones, 3 en otras regiones del país) | 17 | |
| Programas Acreditados | 49 | 13 | |
| Número de Posgrados | 168 | 46 | |
| Número de Especializaciones | 40 | 34 | |
| Número de Maestrías | 105 | 10 | |
| Número de doctorados | 23 | 2 | |
| Número de Doctores Tiempo Completo | 369 | 88 | |
| % de profesores con doctorado de los profesores de tiempo completo | 35,4% | 28% | |
| Grupos de Investigación | A1 | 31 | 2 |
| | A | 24 | 5 |
| | B | 50 | 13 |
| | C | 41 | 8 |
| | D | 53 | 12 |
| | Total | 199 | 40 |

Fuente: Boletín Estadístico de la Universidad de Antioquia y de la Universidad EAFIT 2009

Anexo 2. Grupos de Investigación reconocidos 2002-2010



Fuente: Colciencias, 2010.