



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA

50
Años

GENERACIÓN SIGLO 21



Políticas y Prácticas de Investigación En Colombia.

▶ Elementos para el Debate



Editorial
UCundinamarca



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA

Demera Vargas, J. D.

Políticas y prácticas de investigación en Colombia. Elementos para el debate.

Fusagasugá: Editorial de la Universidad de Cundinamarca. 2020.

150 p.

ISBN: 978-958-52730-0-9



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA

ISBN: 978-958-52730-0-9
Primera Edición, 2020
Dirección de Investigación
Facultad de Educación
Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad de Cundinamarca
<https://www.ucundinamarca.edu.co/>
investigación@ucundinamarca.edu.co
Dg 18 No. 20-29 Fusagasugá

COPYRIGHT © Universidad de Cundinamarca, 2020
Editorial de la Universidad de Cundinamarca
editorial@ucundinamarca.edu.co
Coordinador: Juan Diego Demera Vargas.
Corrección de estilo: Yesid Castiblanco Barreto.
Diseño editorial: Fec Suministros y Servicios sas
Revisión editorial: Rosemberg del Carpio.

DERECHOS RESERVADOS:

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro, sin permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.

Los conceptos aquí expresados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente representan la posición oficial de la Universidad de Cundinamarca.

No comercial: no puede utilizar esta obra con fines comerciales de ningún tipo. Tampoco puede vender esta obra bajo ningún concepto ni publicar estos contenidos en sitios web que incluyan publicidad de cualquier tipo.

El presente libro ha sido fruto de la investigación colaborativa entre la Universidad de Cundinamarca, la Universidad de San Buenaventura y la Corporación Universitaria Republicana.

En cuanto a la información consignada en el presente documento, fue revisada y evaluada por pares evaluadores externos doble ciego con el fin de garantizar una valoración crítica e imparcial sobre la calidad de los manuscritos; por lo cual los autores fueron informados sobre las recomendaciones dadas por los pares para realizar los respectivos cambios y/o ajustes del caso, para finalmente ser aprobados por el Comité Editorial de la Universidad de Cundinamarca.

El desarrollo y el resultado final representado en el presente libro fue posible gracias a:

Dr. Adriano Muñoz Barrera
Rector

Dra. María Eulalia Buenahora Ochoa
Vicerrectora Académica

Dr. José Zacarías Mayorga Sánchez
Director de Investigación Universitaria

Mtra. Aura Esther Álvarez Lara
Decana de la Facultad de Educación

Autores:

Aída Rodríguez Leuro
César Zabala Archila
Dalís del Pilar Sierra Polanco
Denís Emilia Páez Espinosa
Héctor Barbosa
Iovan Parra Cuestas
Jorge Valencia Jaramillo
Juan Diego Demera Vargas
Maryuri Agudelo Franco

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE
INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA.
ELEMENTOS PARA EL DEBATE**

Juan Diego Demera

Coordinador

TABLA DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	4
CAPÍTULO I. DESARROLLO, COMUNICACIÓN Y UNIVERSIDAD. NOTAS PARA EL DEBATE	7
JUAN DIEGO DEMERA Y AÍDA RODRÍGUEZ LEURO	
CAPÍTULO II. PUBLICAR Y MEDIR. TENSIONES ALREDEDOR DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO UNIVERSITARIO	32
JUAN DIEGO DEMERA	
CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN COLOMBIA. DEBATES Y PERSPECTIVAS	69
JUAN DIEGO DEMERA	
CAPÍTULO IV. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN. UNA APUESTA ANTE LAS DEMANDAS REALES DEL CONTEXTO: REFLEXIONES DESDE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REPUBLICANA	91
IOVAN PARRA CUESTAS	
CAPÍTULO V. ESCENARIOS DIALÓGICOS DESDE LA ESCUELA Y LA INVESTIGACIÓN EN CUNDINAMARCA	106
DALIS DEL PILAR SIERRA POLANCO Y MARYURI AGUDELO	
CAPÍTULO VI. RED DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO	122
DENIS EMILIA PÁEZ ESPINOSA	

**ANEXO 1. ENTREVISTA A JORGE VALENCIA JARAMILLO. FUNDADOR
DE LA FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE BOGOTÁ** **139**

HÉCTOR BARBOSA

**ANEXO 2. POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIANTE
NOCTURNO** **146**

CÉSAR ZABALA ARCHILA

AUTORES **152**

PRÓLOGO

“Estudiar para ser alguien”, una frase que muchos de nosotros escuchamos desde muy pequeños y que para algunos se ejerce como un derrotero, en la escuela o en el trabajo, en la primaria o en el doctorado. Una trayectoria de formación, cada vez más larga, que nos vincula inexorablemente a nuestros sueños y a nuestros intereses más profundos, pero también a un sistema profundamente férreo, competitivo y en muchas ocasiones, de forma curiosa, deshumanizador. Justamente, “ser alguien” o “ser con los otros” resulta cada vez más difícil, en medio de un modelo educativo cada vez más vinculado al universo de la productividad, de los estándares, de la medición, de la administración de las competencias, saberes, sueños e ideales.

Hoy, en particular en América Latina, vemos inundados nuestros paisajes de centros de formación académica muy diversos —tal vez sea mejor decir las calles de nuestras ciudades y municipios, pues es un fenómeno justamente urbano— y tal vez, como nunca, tenemos acceso a formas de conocer, a saberes, formaciones, diplomas y ofertas educativas y escolares por doquier, incluso en la nebulosa virtualidad. A pesar de esta explosión de propuestas y posibilidades, cada vez más se escuchan las voces de extrañeza y en ocasiones hasta de añoranza, frente a un mundo en desaparición, el de la educación del ser, el de la realización personal a partir de los diálogos formativos, en el colegio o la universidad. Una temible carrera hacia la profesionalización, hacia los resultados comprobables, hacia la administración del conocimiento, hacia lo que algunos autores llaman el “fordismo” o el “taylorismo” académicos, se abre camino a pasos agigantados en medio de nuestras clases y cotidianidades académicas, dejando atrás un mundo que se creía hasta hace muy poco relativamente aislado de las dinámicas más perversas del capitalismo y la modernidad que tanto criticó.

Basta con observar las condiciones laborales de maestros y maestras, en particular del espacio universitario, para darse cuenta de cómo nuestras vidas, la mayoría del tiempo

construidas intelectualmente frente a las dinámicas neoliberales y a la liquidez de la sobremodernidad, son la mejor expresión de este tiempo de incertidumbres, contratos volátiles, ausencias de diálogos y capacidades creativas locales. La administración y racionalización del saber y de sus profesionales ha tomado en la mayoría de espacios académicos las riendas de los proyectos y procesos educativos, y difícilmente podemos escapar de estas tendencias, indicadores, factores y mediciones de la actividad humana contemporánea.

Este libro es el resultado de varias de estas inquietudes profundas sobre el devenir de la relación entre el saber, la universidad, el grueso de la sociedad y sus diversos actores. Parte de visiones críticas sobre el rol del saber, la investigación y la medición científica actual en el país, aunque, al mismo tiempo, conjuga otros proyectos, perspectivas e iniciativas fecundas, generalmente localizadas, que tratan de construir una universidad abierta al diálogo, constructiva y situada en tiempos y espacios humanos.

El primer capítulo aborda una vieja discusión sobre el papel de la universidad en la construcción de “desarrollo”, así como sobre las posibilidades abiertas por el discurso poscolonial a la generación de nuevas posturas y prácticas, en particular en el universo de la comunicación. En el segundo capítulo se retoma este aspecto de la comunicación, en especial en el caso de las publicaciones científicas colombianas, las maneras de pensarlas y el debate nacional alrededor de la medición y las políticas de investigación en el país.

A partir del tercer capítulo, el libro aborda experiencias de interés, en medio de este panorama sombrío. Inicialmente, se tratan las maneras de pensar y construir los semilleros de investigación en el país, a partir de una literatura, plural, si bien de manera relativa aislada, sobre este particular experimento colombiano. Luego se expone una experiencia de formación en investigación dentro de espacios escolares en el departamento de Cundinamarca, asociada al Programa Ondas de formación científica en niños y niñas del país. Finalmente, se recoge una experiencia dialógica de formación de redes académicas e

investigativas dentro de maestros urbanos y rurales en la provincia del Sumapaz, en Cundinamarca.

Estas iniciativas, la mayor parte de ellas surgidas de extensos diálogos construidos en el ámbito local, en la cotidianidad de la universidad o de los colegios del país, nos permiten continuar soñando, creer que la educación puede ser efectivamente la realización del “ser” y del “ser con los otros”, la invención de puentes entre subjetividades diversas, la aproximación al mundo de lo real y lo cotidiano al mismo tiempo que la reformulación de la experiencia a partir de las ideas compartidas y del cuestionamiento de sí mismo y de los otros y, en últimas, la transformación de realidades sociales y ecológicas que nos vinculan, a través del saber y la reflexión.

Por último, decidimos anexar dos entrevistas que llegaron a nosotros en medio de estos diálogos cotidianos del mundo universitario, y que consideramos que amplían nuestra mirada sobre el problema planteado. Se trata de dos entrevistas realizadas por el profesor Héctor Barbosa, en la Radio Republicana, a los profesores Jorge Valencia y César Zabala. El primero, desde su experiencia como cofundador de la Feria Internacional de Libro de Bogotá, y desde su subjetividad, narra sus diversas maneras de aproximarse al saber y a los textos escritos. En el segundo, se abordan reflexiones de interés alrededor de las características de los estudiantes nocturnos, de sus idas y venidas entre el mundo de la producción y el del saber académico, entre el campo de la industria, el capitalismo y la racionalización de la existencia, y aquel universo académico que debe mantenerse como un eje de transformación, no de materias primas o de procesos productivos, sino de vidas y pensamientos.

Juan Diego Demera

Bogotá, 24 de septiembre de 2018

CAPÍTULO I

DESARROLLO, COMUNICACIÓN Y UNIVERSIDAD.

NOTAS PARA EL DEBATE

Juan Diego Demera
Aída Rodríguez Leuro

Introducción

En este artículo de revisión nos interesa plantear algunos de los ejes de análisis de la rica y variada literatura crítica latinoamericana frente al tema de la comunicación, el desarrollo y la participación universitaria en la construcción de alternativas sociales locales. Como lo veremos a lo largo de este texto de reflexión académica y bibliográfica, este y tantos otros proyectos de investigación e intervención locales, se inscriben en una larga y densa trayectoria académica, alrededor del concepto de desarrollo, de la vinculación de la comunicación a su definición, así como a la creación de alternativas y propuestas críticas, en particular en América Latina.

En este texto empezaremos por plantear diversas posturas alrededor de las relaciones iniciales del desarrollo y la comunicación, para posteriormente examinar las propuestas de la comunicación para el cambio social. Después abordaremos las nuevas condiciones de esta relación, planteadas por los desafíos de las transformaciones comunicacionales y sociales contemporáneas, así como por algunas propuestas de transformación de la comunicación y el desarrollo, desde lo local, incluido lo universitario.

De la evolución de las especies a la difusión del crecimiento económico

Tal como lo plantea Chaparro (2013), el término “desarrollo” surgió vinculado al análisis de los procesos de adaptación biológica de las especies y a una concepción naturalista, evolutiva y darwinista de la transformación del individuo. Esta era la utilización más común de esta noción hasta la década de 1930, la idea de la adaptación y la transformación de las especies, en vínculo directo con un espacio y un tiempo, y en medio de una intensa lucha frente a otras especies por la sobrevivencia. El planteamiento darwiniano, sin embargo, proveía al concepto de una movilidad evidente, de un carácter relacional y, sobre todo, de una referencia espacio-temporal determinante.

Ahora bien, a partir de 1949, en el contexto de la posguerra y de la guerra fría, este término se asume como eje fundamental del discurso y del proyecto político de los Estados Unidos, en el mandato de Truman. Así, el concepto de desarrollo se abrió un nuevo camino, ligado al anterior pero mucho más definido y deliberado. Tal como lo han mostrado Escobar (2007), Sen (2000) y Barraquero y Sáez (2014), el desarrollo, esta vez desde una perspectiva unilineal, se vinculaba al crecimiento económico, a la erradicación de la pobreza mundial, a los procesos de modernización y tecnificación universales, así como a la expansión ilimitada de los mercados globales.

Estas características del desarrollo, delineadas a la imagen y semejanza del proyecto estadounidense de la posguerra, implicaban una posición vertical y difusionista de sus virtudes para el resto del globo (Barranquero y Botero, 2015). La imitación de los valores capitalistas y modernos se imponía como el camino *sine qua non* del progreso de los pueblos, esta vez con un derrotero fundamentalmente economicista (Sen, 2000), y en esencia material, del cual tampoco escapa el más reciente índice de desarrollo humano (Herrera, 2007).

Tal como lo analizan Barraquero y Herrera (2012), en medio de este proyecto global, el sistema de cooperación nacido de la guerra fría, que incluye a la Unesco, a la FAO, al Banco Mundial o a Usaid, fueron primordiales en la difusión de estas ideas y proyectos a todo el planeta. Por su parte, en términos académicos, la incorporación de estas ideas a la existencia y a la fundamentación de diversas disciplinas del saber, incluida la comunicación social, no dejan de ser relevantes. Los fundadores de la disciplina de la comunicación social, Lasswell, Schramm, Lerner o Berlo, por ejemplo, en la década de 1950, dieron al mismo tiempo las bases teóricas y metodológicas de lo que se conocería como la comunicación para el desarrollo.

En esta perspectiva, los medios de comunicación podían convertirse en “multiplicadores mágicos del desarrollo” (Barraquero y Sáez, 2014), a partir de un proceso de difusión de las ideas del crecimiento económico y de la erradicación de la pobreza mundial, basado en recetas concebidas desde los centros de la producción mundial para el “resto del mundo”, subdesarrollado o en vías de desarrollo (Escobar, 2007). Se trataba de un modelo profundamente civilizatorio (Villanueva, 2013) que, tanto a la derecha como a la izquierda política, hacía soñar con la transformación efectiva de las sociedades no occidentales y con una particular salida de cierto estado de “barbarie” hacia procesos “civilizatorios” (Herrera y Uruburu, 2010).

En este contexto, señalan Barraquero y Herrera (2012), se multiplicaron las cátedras de comunicación y desarrollo en las universidades estadounidenses, generalmente vinculadas a otras disciplinas mayormente constituidas, como las de salud o las ingenierías. El objetivo compartido en estos espacios era la firme convicción de generar, en cada una de estas áreas del saber, los insumos y la difusión necesaria para un proyecto de desarrollo más o menos homogéneo y global.

Además del saber, este paradigma de la evolución social se difundió de manera efectiva a través de los medios de información, la radio, primero, luego la televisión, posteriormente

el video y llega hasta hoy, con una sorprendente vitalidad, a través del internet y las redes sociales (Delgado, 2007). Tal como lo analiza Chaparro (2013), nada más cercano a nosotros que la idea de un mercado desbordante, sin regulación, que genera tanto el ideal del progreso de los pueblos como de la felicidad individual. Al igual que en el discurso del desarrollo de la guerra fría, hoy el *marketing* nos conecta con la nueva religión del consumo, con las ideas más profundas del placer y de la seducción, o con sus antípodas, la frustración, el fracaso y la exclusión, esta vez globales. Un mundo permanentemente cambiante, cada vez más técnico y volátil, en palabras de Bauman (2005), más líquido.

La crítica y la continuidad latinoamericana

Tal como lo señalan diferentes autores (Escobar, 2007; Barraquero y Sáez, 2014), el balance que realizan las sociedades y academias del tercer mundo, en particular la latinoamericana, entre el proyecto de desarrollo, de crecimiento económico y de modernidad global, y la realidad de los pueblos a los cuales fue difundido, es muy tenso. La pobreza que este proyecto planteaba derrotar no hace más que aumentar y el “mal vivir” de estas latitudes se acrecienta de manera evidente, hasta el punto de hablar de este proyecto global como un “maldesarrollo”. Las megalópolis latinoamericanas bordeadas por cinturones de miseria, la militarización o la pérdida de soberanía regional, generan hasta hoy múltiples cuestionamientos al modelo desarrollista original (Chaparro, 2013).

En este escenario, las décadas de 1960 y 1970 en América Latina vieron aparecer una amplia serie de intelectuales y líderes sociales profundamente críticos frente al modelo eurocéntrico del desarrollo, y a su vez preocupados por construir una aproximación alternativa, comunitaria y participativa de la comunicación social. Entre la larga lista de intelectuales destacados por este trabajo, desde esta época hasta el presente, cabe nombrar a Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Luis Ramiro Beltrán, María Cristina Mata, Mario Kaplún, Alfredo Paiva, Rosa María Alfaro, Valerio Fuenzalida, Díaz Bordenave, Marques de Melo, Matterlart, Pasquali, Quebral o Gurmucio.

Desde la perspectiva de estas escuelas latinoamericanas, el mayor interés no estaba en los medios de información controlados por las clases dominantes y su proyecto desarrollista, diseñado por técnicos y expertos con muy poco conocimiento de las comunidades (Herrera y Toledo, 2012), sino en una comunicación horizontal y participativa, vinculada con las ideas de la educación popular, un “nuevo orden mundial de la información y la comunicación”, construido de lo micro a lo macro (Ángel y Barraquero, 2016). En términos políticos, más que la difusión de ideas preconcebidas, se buscaba la intervención de problemáticas sociales reales y la construcción de nuevas ciudadanías. En condiciones académicas, más allá del problema de cómo hacer la comunicación efectiva, se buscaba la discusión de qué comunicar y para qué comunicar (Chaparro, 2013).

En términos conceptuales y teóricos, señalan Botero y Obregón (2011), se dio un paso del énfasis en la transmisión de mensajes, y en el rol “todopoderoso” de la comunicación de masas (Dunja, 1990), a la relación “yo-tú” de autores como Buber, o al rol del interlocutor y de los hablantes de Bajtín. Los juegos del habla y la construcción intersubjetiva de la comunicación tomaron relevancia en medio de una perspectiva comunicativa relativamente distanciada de los medios y más cercana a lo humano, a lo personal, a la retroalimentación y a la conciencia. A partir de Dominique Wolton, también se contraponen los medios de información con los procesos de comunicación, pues del énfasis en la transmisión de mensajes se da paso a la relación comunicativa y al cuestionamiento de la información (Botero y Obregón, 2011).

En este mismo escenario, la comunicación educativa dio un paso del simple complemento escolar a la identificación de necesidades y sentidos propios a la pluralidad de espacios locales y culturales regionales. Así surgieron proyectos tan diversos como las radios mineras bolivianas (Beltrán, 2007), la educomunicación en Brasil y Chile, o el proyecto de radio Sutatenza en Colombia, el Servicio de la Acción Popular (Cesap) en Venezuela, la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (Aler), el Centro Internacional de

Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) o el Radio Nederland Training Centre.

Esta nueva conceptualización del rol de la comunicación en los procesos y espacios sociales del planeta, le dio paso a la comunicación, ya no para el desarrollo sino para el cambio social. Barraquero y Sáez (2014) han analizado en detalle esta nueva perspectiva latinoamericana del vínculo entre comunicación y procesos de intervención social. Para estos autores, aunque no hay duda de que en la nueva perspectiva regional aparece un paradigma transformador en el cual las comunidades se encuentran en el centro de las preocupaciones de la academia y la comunicación, dentro de las alternativas propuestas también aparecen continuidades preocupantes con los anteriores preceptos.

En la concepción de la comunicación para el cambio social, afirman estos autores, se mantiene una concepción lineal de la historia, en la cual los pueblos deben “transformarse”, “cambiar” en algún sentido, dirigirse hacia un futuro más prometedor, que transforme el presente de esas sociedades. Así mismo, se mantiene la concepción de la comunicación, más que como un proceso válido en sí mismo, como un vehículo o una herramienta “para” lograr determinado fin o cierta ruta. Finalmente, la crítica de los autores a la comunicación para el cambio social señala las nociones hipercomunitaristas y antropocéntricas de estas escuelas, sin desconocer, por supuesto, sus aportes trascendentales en la construcción de pensamiento crítico y geolocalizado en torno a la comunicación y el desarrollo.

Por su parte, Herrera y Uruburu (2010) señalan que este énfasis puesto por las escuelas latinoamericanas de comunicación alternativa en “lo popular”, en las culturas endógenas y en los particularismos locales, pudo también derivar posteriormente en cierta despolitización de estas perspectivas e incluso, en una folclorización y exotización instrumental de estos espacios. Para estos autores, la fascinación regional por las formas de comunicación, educación y culturas populares no significaron obligatoriamente una

transformación evidente de las formas de exclusión y marginalidad de estas expresiones y poblaciones.

Otra de las críticas a este tipo de procesos comunicativos alternativos latinoamericanos tiene que ver con la ausencia de procesos reflexivos en términos académicos, así como de sistematizaciones de las experiencias desarrolladas. Tal como señalan Ángel y Barraquero (2016), tanto la comunicación para el desarrollo como la comunicación para el cambio social fueron disciplinas más aplicadas que reflexivas. Su importante rol en procesos de intervención social permitió que fueran asumidas de forma prioritaria tanto por agencias de desarrollo, como por movimientos sociales o por organizaciones de la sociedad civil.

Ahora bien, tal como señalan Herrera y Toledo (2012), la profunda crítica al modelo desarrollista o la vinculación de un espíritu crítico entre los estudiantes y profesionales latinoamericanos contrastan con la ausencia de una verdadera sistematización de ese conocimiento. Una apreciación semejante hace Caviedes (2007) alrededor de la antropología que él denomina “apócrifa”, es decir, ejercicios de investigación-intervención social muy plurales, desarrollados en las décadas de 1970 y 1980, generalmente por fuera de la academia, de forma colectiva e interdisciplinar, sin un autor identificable, pero que contribuyeron a generar vínculos profundos entre las comunidades, algunos académicos latinoamericanos y ciertos procesos de transformación social. En este caso, de nuevo, las sistematizaciones y las reflexiones posteriores a estos proyectos son muy escasas.

La era de las comunicaciones y la crítica poscolonial

Tal como lo indica Villanueva (2013), la década de 1980 vio fortalecer tanto a las propuestas de comunicación y difusión del desarrollo como a las propuestas de participación y cambio social. Por su parte, en la década de 1990, las propuestas de comunicación alternativa se consolidan y de hecho, como lo muestran Barraquero y Botero

(2015), hoy alcanzan grados significativos de relevancia académica e investigativa en la región. La reivindicación de los saberes y las culturas locales dentro de la investigación en comunicación social aparece en el centro de la producción académica, en particular en las universidades públicas de la región latinoamericana. Algunos otros espacios no occidentales se vinculan a esta iniciativa, como la Universidad de Filipinas, que desde 1965 ofrece formación académica en diferentes niveles de especialización sobre comunicación y desarrollo, o universidades como la de Ohio, que ofrece un máster en esta área, con antenas académicas en Latinoamérica: Venezuela, Perú y Colombia (a través de la Universidad del Norte) (Barranquero y Herrera, 2012).

Ahora bien, no solo la academia ha cambiado, la comunicación y la sociedad también lo han hecho, y tal vez de manera aún más rápida y tajante. La era de la información puso a la comunicación en el centro de todos los intereses pues la “sobredosis de información” invadió todos los espacios y tiempos del planeta, sirviendo como catalizador y acelerador de cambios sociales y culturales por doquier (Dunja, 1990). En este escenario, el rol del periodista se desdibuja poco a poco frente a un cúmulo de informaciones que viajan más rápido por redes sociales como Twitter o Facebook, que por la televisión o la radio. Del mismo modo, espacios como YouTube permiten al ciudadano hacer las veces de periodista e integrar su propia versión de los acontecimientos, esta vez con difusión planetaria.

Tal como lo señalan Montiel y Villalobos (2005), la confianza de los españoles en sus medios hoy no supera el 34 % de la opinión ciudadana y, en contraste, hay un crecimiento exponencial del acceso a contenidos informáticos de todo tipo desde los dispositivos móviles. Aun así, como lo señala Delgado (2007), y como ocurrió con el paradigma del desarrollo antes analizado, más información no significa menor marginalidad o una sociedad más justa. De hecho, como lo señala Viale (2001), la relación entre consumo de medios y tasas de analfabetismo está muy por debajo de las expectativas de transformación social. En ese sentido, el problema de la comunicación hoy no es precisamente el acceso sino la calidad y las características de estos procesos, y lo mismo podría decirse de la educación, como veremos más adelante. ¿Los nuevos soportes mediáticos significan

realmente nuevas narrativas? o al contrario, ¿reproducen, desde nuevas formas, los roles dominantes de la comunicación de masas? Tal como lo indica Herrera (2007), basta con observar un poco algunos nuevos juegos virtuales o de video para enfrentarse a las formas más cáusticas de violencia, por ejemplo. En otro espacio, el universo de la vinculación ciudadana, verbigracia, Uranga (1987) también señala que hoy existe una ausencia efectiva de participación, pues generalmente esta última se promueve en un manto de simulación, expresada en foros, concursos, encuestas o conciertos que convocan millones de personas por doquier, sin escuchar realmente a nadie.

En este escenario, la formación de comunicadores sociales y periodistas afronta un álgido debate sobre el rol de las transformaciones tecnológicas y el uso de estos instrumentos dentro del oficio y el medio. Si algunos defienden la imperiosa necesidad de avanzar al ritmo de los instrumentos, otros defienden la distinción entre el periodismo y la comunicación social, la necesaria profundidad de esta última, así como su vínculo con las ciencias humanas y el campo de la investigación. Para Barraquero y Herrera (2012), el desarrollo de estos múltiples instrumentos ha permitido el fortalecimiento del periodismo pero no obligatoriamente el campo de la comunicación para el cambio social.

Tal como lo analizan Barraquero y Herrera (2012), si bien hay numerosos espacios de reflexión académica sobre la comunicación alternativa, popular, comunitaria, la folkcomunicación, el desarrollo local, endógeno o multicultural, estos espacios siguen siendo reducidos, en comparación con el grueso de la oferta académica en comunicación social, más vinculada a un mercado universitario y laboral que a la formación integral y humanista de los estudiantes. Tal como lo plantea Nussbaum (2010, p. 20), se busca el “cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta”.

Aunado a esta disposición macroestructural, los autores señalan al tecnodeterminismo como una idea que invade toda comprensión y proyección humana, de tal manera que pareciera como un destino inevitable y obligatorio. De lo cual se desprende un mayor

énfasis en la apropiación de estas herramientas o en el análisis de los grandes medios de información, frente a otras formas de comunicación humana, como la interpersonal, la grupal o comunitaria.

Por supuesto, las propuestas del análisis decolonial nos hablan de formas autóctonas, originales, locales y negociadas tanto del desarrollo como de la comunicación. No obstante, tal como lo observan Barraquero y Botero (2015), la mayor parte de estos estudios son de carácter teórico o analítico; solo un 19,1 % de dichos estudios constituyen sistematizaciones de experiencias o estudios de caso, y solo 18,6 % abordan investigaciones empíricas. Finalmente, como lo añaden estos autores, la investigación en comunicación sigue estando más cercana al análisis de medios tradicionales o al potencial transformador de redes y nuevas tecnologías, que al uso de metodologías participativas, como la Investigación-Participación o la Investigación-Acción-Participativa. En este sentido, el panorama de la vinculación entre comunicación y cambio social, en medio de las nuevas transformaciones sociales, académicas y comunicativas, no es del todo alentador.

Según lo plantean Ángel y Barraquero (2016), se necesitan nuevas articulaciones entre los procesos contemporáneos de activismo y de colectivización, muchos de ellos virtuales, el buen vivir y la comunicación. Justamente, otro de los elementos para tener en cuenta frente a la crítica del concepto de desarrollo es la pluralidad de espacios y esferas en los que es necesario pensarlo (Arocena, 2015). Tal como lo propone Boisier (2004, p. 3, citado en Herrera, 2011, p. 26), es necesario “reconocer las maneras en que el desarrollo es incidido tanto por factores materiales y económicos, como por otros intangibles como el capital simbólico, cognitivo, cultural, institucional, cívico y psicosocial”. En este sentido, la dimensión cultural del desarrollo sería tan importante como el desarrollo económico o tecnológico (Herrera, 2011).

Este importante rol de la cultura dentro de la concepción del desarrollo o de sus alternativas, nos vincula de manera directa con la pluralidad de los procesos

comunicacionales. Conforme lo señala McQuail (1991, citado en Santagada, 2000, p. 19), “todo comportamiento humano que implique producción, transmisión o procesamiento de información, ya sea entre dos personas, entre muchas o aun en un mismo individuo, implica un acto comunicativo”. De acuerdo con esto, más allá de concebir a la comunicación como una herramienta simple para el desarrollo, hablamos de ella como un eje dinamizador y como un espacio de construcción y transformación de los grupos e individuos. Esta concepción privilegia la construcción de redes sociales y “el papel de la comunicación y los comunicadores como articuladores de un proceso que tiende a agrupar y potenciar las capacidades de las comunidades” (Herrera, 2011, p. 117).

En este sentido, fruto de experiencias diversas en la construcción de este camino, Morfa y Garavito (2012), por ejemplo, nos muestran la posibilidad de concebir a los habitantes locales como planificadores, productores e intérpretes de instrumentos de expresión “de la comunidad” y no “para la comunidad”. Por su parte, Viale (2001) nos ejemplifica la activa participación de los jóvenes andinos en procesos comunicativos, y Kaplún (1998) nos habla de las dificultades y fortalezas de la comunicación entre vecinos, grupos y organizaciones de diferentes barrios en Montevideo.

Frente a la comunicación concebida como un ejercicio de élites, en términos educativos, técnicos, políticos y organizativos, en la cual los comunicadores escogen qué material va y qué no va, en una construcción unidireccional en la que los “otros” solo escuchan o ven (Rodríguez, 2011), diversos espacios plantean en el terreno un paradigma participativo de desarrollo y comunicación, a partir del cual se generan diálogos entre miembros de la comunidad, se conocen las necesidades, aspiraciones y problemas locales, así como vínculos con otros grupos o instituciones (Díaz, 1998). Estos trabajos se inscriben en una larga tradición de idas y venidas académicas, políticas y comunicativas, en medio de espacios cambiantes que requieren de forma urgente el empleo de recursos dialógicos, creativos e investigativos que vinculen comunidad, universidad y sociedad civil.

El rol de la universidad en medio de las transformaciones

Tal como lo analiza Foucault (1968), el universo del saber no está dado de forma natural ni espontánea y, al contrario, hace parte de un enorme juego de poder, de creación y de legitimación que lo vinculan permanentemente con la dominación, el reconocimiento o la confrontación. Como apunta Escobar (2007, p. 59), “la producción de conocimiento dista de ser neutra e ingenua frente a los escenarios de poder en la sociedad”. El campo científico y universitario, en particular, es un campo de construcción y reconstrucción permanente del saber y, de hecho, no es producto del azar que la universidad, desde su origen, esté vinculada a grandes instituciones y centros de poder como la iglesia, el Estado y más recientemente, el mercado.

Este espíritu de centralización y de poder de la universidad y del saber también tuvo un importante rol en la difusión de las ideas modernas, entre otros gracias a la comunicación, la imprenta y la alfabetización (Herrera, 2007), pues la razón legitimada se convirtió en uno de los ejes centrales del proyecto académico, social y político de la modernidad. La educación y la universidad representan sin duda uno de los valores centrales de la modernidad, no solo en términos de la producción de nueva fuerza de trabajo sino en la consolidación de nuevas subjetividades y de novedosas posibilidades de construcción de sociedades, pluralistas y democráticas. Las ideas de universalidad, de valores compartidos por la humanidad pero al mismo tiempo de lógicas de razón y de “progreso” impuestas a múltiples latitudes en aras de este saber legitimado, hicieron parte central de un proyecto universitario modernizador, dirigido por élites translocales (Escobar, 2007).

Por supuesto, como en todo campo de poder, la idea original se fisura y aparecen nuevas propuestas, que de nuevo ubican a la universidad y al saber en tanto ejes de discusión y construcción académica, política y social. No hay que olvidar por ejemplo que buena parte del movimiento contracultural de la década de 1970 nace en el movimiento universitario francés que busca, entre otros, cuestionar la pretendida universalidad de ciertos valores

universitarios y sociales. Así, múltiples debates, en Europa o América Latina, abren poco a poco las puertas de la universidad a una pluralidad de paradigmas de racionalidad, así como a nuevas relaciones entre el saber y las sociedades en las cuales estos centros se ubican. “Hoy ya sabemos que no existe una verdad, previa a nuestro conocimiento, que está esperando ser revelada; que el conocimiento es un proceso de construcción y no de descubrimiento” (Schmucler, 1997, p. 148).

No obstante, la progresión de la sociedad de consumo y de la sobremodernidad (Augé, 1993), generan nuevos retos al proyecto universitario. Tal como señala Escobar (2007), el capitalismo contemporáneo necesita más que nunca del saber, o por lo menos de ciertas formas de saber, pues más que la sujeción de los cuerpos del trabajador, se busca la seducción permanente de las mentes de los consumidores. En esta transformación de las ofertas y los consumos, la comunicación tiene un rol fundamental, pues “la re-estructuración capitalista desplazó la manufactura por el manejo de la información. La generación de conocimiento cobró gran valor en términos del aporte de innovación que la sociedad de consumo requiere permanentemente, así como de las posibles soluciones a las problemáticas que tal orden acarrea” (Escobar, 2007, p. 54).

Esta nueva vinculación entre el sistema social y la universidad, nos indica este autor, ha permitido el paso de la universidad de élite a una relativa masificación de la educación superior, aún parcial, pero en proceso. Ahora bien, al mismo tiempo que la universidad se masifica y se vuelve cada vez más central y habitual al paisaje social y económico del nuevo orden mundial, se abre paso un evidente mercado universitario, en el que la profesionalización y la especialización en dominios muy precisos de la vida económica contemporánea toman relevancia. Así, de los contenidos amplios y de la construcción conjunta de conocimiento, se da paso a un sistema de créditos, de acreditaciones y de venta de servicios, que transmiten la idea de competitividad, de rendimiento y de productividad económica, en la que el modelo de universidad-empresa posiciona al mercado en el centro de los procesos de construcción del saber (Escobar, 2007).

En este sentido, la masificación de la educación universitaria tampoco constituye un fenómeno sin dificultades, pues como se señala en varios análisis, la hiperespecialización, la visión profesionalizante y la mercantilización de los espacios académicos no van siempre de la mano con la calidad y, sobre todo, con la construcción de una educación no solo dirigida a un público (visto como clientela) sino volcada a lo público (como espacio de interacción social) (Naidorf, Giordana y Horn, 2007).

Tal como lo señalan Naidorf, Giordana y Horn (2007), en las décadas de 1980 y 1990 el discurso universitario pasa de pensar en la responsabilidad social universitaria a concentrarse en la pertinencia social. Este concepto, en el análisis de estos autores, permite cierta “cosificación” de la sociedad pues la construye como un grupo homogéneo de necesidades y demandas. De hecho, no solo oculta la pluralidad y la complejidad de las expectativas y los intereses de los diferentes miembros y sectores que componen la academia, sino que además posibilita la emergencia de una universidad que no se hace parte de las sociedades a las cuales pertenece, que solo escucha las necesidades de sus potenciales “clientes”, y que se vuelve hermética a los contextos que la acogen.

A partir de esta constatación, Schmucler (1997, p. 148) señala que “los seres humanos no deberían estar después sino antes de los modelos sociales y económicos que se proponen en la actualidad”. Esta perspectiva nos aleja del determinismo económico y evolucionista del desarrollo de mediados del siglo XX, y permite el surgimiento del concepto de desarrollo alternativo, “desde la realidad social específica de cada una de las culturas implicadas en el proceso. Ellas mismas definirían sus necesidades y su concepto de bienestar” (Herrera, 2011).

En este sentido, la pregunta sobre qué tipo de universidad debe construir nuestra sociedad y en particular, qué relación establece esta con los sectores sociales más marginados, cobra toda su importancia. Más allá de la “pertinencia social”, vista como una adaptación simple

y funcional a las demandas del mercado o del público, la construcción colectiva, dialógica y plural de los intereses, las características y expectativas de los actores sociales en torno al conocimiento y a su aplicabilidad, son fundamentales en la construcción social del saber y en la vinculación del medio universitario a un espacio que lo localiza y le otorga un rol social (Naidorf, Giordana y Horn, 2007).

Así, autores como Sen (2000, pp. 30-31) señalan que “el desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar la vida que llevamos y las libertades de que disfrutamos”, lo cual “nos permite ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad e interactúan con —e influyen en— el mundo en que viven”. Entendido así, el concepto de desarrollo aparece “ligado al de la identidad. La claridad sobre quiénes somos, a dónde pertenecemos, qué queremos, con qué soñamos y cómo lo logramos, se convierte en el eje fundamental sobre el cual gira y mantiene su sostenibilidad” (Herrera, 2011, p. 116).

Esta concepción asume cada vez mayor importancia pues tal como lo indica Escobar, 1995 (citado en Herrera, 2011, p. 25), “la globalización no ha desembocado en la universalización y homogenización de la cultura, sino al contrario, en el esfuerzo de diversas culturas por ser diferenciadas a través de procesos de reconstrucción y revitalización cultural”. En este sentido, seguir el pulso de los diferentes actores que se vinculan a los proyectos de desarrollo, a los procesos de intervención social o de oferta educativa es vital para la generación, no solo de la vinculación de las diferentes poblaciones a estas esferas de acción sino la emergencia de procesos significativos y colectivos de cambio social (Castillo, 2014).

En América Latina, como hemos visto, la preocupación sobre los medios de comunicación ha sobrepasado ampliamente la perspectiva instrumental del acto comunicativo y se ha vinculado con un desarrollo definido desde la región o la nación, con un esfuerzo de diversas culturas por ser diferenciadas y con la comunicación como un eje dinamizador de los procesos de transformación (Herrera, 2011). Tal como añade Santagada (2000, p. 12),

“la identidad de las culturas latinoamericanas, la desigual distribución del capital simbólico y cultural que caracteriza a las sociedades del continente, la absorción diferenciada de las pautas gerenciales de las industrias culturales transnacionales, la producción vernácula, etc.”, hacen parte del inventario central de las investigaciones y reflexiones regionales en comunicación.

Sin embargo, como afirma este mismo autor, en el campo de la academia y de la construcción de las formaciones universitarias en comunicación social y periodismo, en particular, las dinámicas han sido relativamente diferentes.

Ante la velocidad con que se han registrado los cambios en la cultura, salvo excepciones, las universidades han respondido con la pasmosa lentitud tipificada en los rígidos planes de estudio, el ordenamiento burocrático de equivalencias y una muy gradual apertura a las nuevas problemáticas (Santagada, 2000, p. 15).

En este sentido, indica el autor, “en casi todas las disciplinas, los planes de estudio fueron propuestos a partir de un pormenorizado remedo de universidades extranjeras” (Santagada, 2000, p. 15).

Hoy, indica Schmucler (1997), un cuarto de millón de estudiantes universitarios en América Latina cursa carreras vinculadas a la comunicación en cuanto fenómeno de la cultura masiva. Esta perspectiva, analiza Santagada (2000), les otorga a los comunicadores un rol más cercano a los medios masivos de comunicación, cada vez más especializado en subcampos diferenciados pero que pierde de vista la totalidad, un conocimiento que se vuelve más parcial, que carece del sentido crítico-interpretativo de las ciencias sociales y que se aísla de su participación en procesos de construcción de ciudadanía (Del Arco, 2015).

Tal como lo señala Martín-Barbero (1993, p. 31),

Ese es el fondo de nuestro desafío y el horizonte de nuestro trabajo: una investigación y una enseñanza de la comunicación en las que el avance del conocimiento sobre lo social no se traduzca sólo en la renovación de temas sino en proyectos capaces de ligar el desarrollo de la comunicación al fortalecimiento y ampliación de las formas de convivencia ciudadana.

Como añade Santagada, “las investigaciones deben utilizarse para asegurar las condiciones de posibilidad de democracia” (2000, p. 22).

En el caso colombiano, según señala Escobar (2007), la cobertura de la educación universitaria no deja de preocupar; en 2006, menos de un millón de estudiantes universitarios se encontraban inscritos en pregrado y posgrado. Las cifras de 2004, nos indica este mismo autor, revelan que solo el 22,6 % de jóvenes entre los 18 y 24 años de edad se encontraban dentro del sistema universitario colombiano, en contraste con el 56 % de Argentina o el 39 % del sistema boliviano. Estos datos nos confrontan con una realidad palpable y es la dificultad de amplios grupos poblacionales en Colombia para acceder a la educación superior. De hecho, Escobar también señala que la mitad de los jóvenes que ingresan a la educación superior se encuentran en Bogotá y dentro de ellos, son sin duda los jóvenes de más altos recursos económicos quienes ocupan la mayor parte de las estadísticas de estudiantes universitarios.

En cuanto a los programas de comunicación social en el país, tal como nos indican Londoño y Rodríguez (1995), estos tienen origen en las décadas de 1960 y 1970. La trayectoria de estas formaciones académicas está vinculada con el periodismo y las ciencias humanas y, poco a poco, con la consolidación de formas de comunicación alternativas en la

década de 1980 y con la aparición cada vez más significativa y evidente de nuevas tecnologías audiovisuales, desde 1990 hasta el presente.

Justamente, indican Anzola y Cooper (1985), aparte del interés de algunos sectores muy determinados de la sociedad y la academia por mantener los fuertes vínculos iniciales entre comunicación y sociedad local, de forma reciente, el análisis de los medios masivos de comunicación y la aparición de nuevos medios y canales de comunicación tecnológicos o virtuales han desplazado el foco de interés de muchos programas de formación e investigación en comunicación hacia estos ejes de interés. Por supuesto, no creemos que se trate de caminos totalmente divergentes, opuestos o irreconciliables; el reto está en empezar a construir continuidades y transformaciones a partir de los referentes teóricos, metodológicos, sociales y políticos aquí expuestos.

En este sentido, la interesante investigación de Herrera y Uruburu (2010) sobre las características de la investigación en comunicación y desarrollo en Colombia, dentro de algunos espacios universitarios contemporáneos, arroja un balance profundamente contrastante. Por un lado, las perspectivas teóricas asumidas por los investigadores locales abordados asumen las escuelas de pensamiento latinoamericanas, con enfoques críticos-sociales, interpretativos y hermenéuticos. Ahora bien, pocas de estas investigaciones referencian sus posturas teóricas frente a referentes definitivos como la comunicación o, incluso, frente al desarrollo. Las definiciones conceptuales en el campo más delimitado de su investigación son aún bastante difusas. Lo mismo ocurre, según los autores, con las ideas participativas y transformadoras de la realidad investigada pues a pesar de la mención recurrente de estos preceptos, no se hacen visibles las estrategias y técnicas que los hacen posibles desde la comunicación.

Estas líneas plantean justamente la posibilidad de establecer un acercamiento inicial, por un lado, a un amplio espectro de posiciones, críticas y acercamientos regionales de mucho valor frente al problema de la construcción de relaciones entre el universo académico y local y, por otro lado, a la constatación de la desaparición, de la fugacidad o del

desvanecimiento contemporáneo de buena parte de estas perspectivas y proyectos. Solo a través de estos procesos de exploración de las características más profundas de nuestras poblaciones, contextos e ideas, de nuestros deseos, trayectorias y expectativas sobre el saber, la comunicación y la academia podemos construir esa “universidad sin condición” de la que habla Derrida (2002), un espacio que se aleja de las preocupaciones más operativas o económicas del saber y se constituye en un cruce abierto y plural de razones, sociedades e individuos.

Referencias bibliográficas

ÁNGEL, A. Y BARRANQUERO, A. (2016). MAPA DE OBJETOS Y PERSPECTIVAS EN COMUNICACIÓN. DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL. UNIVERSITAS HUMANÍSTICA, 81(81). DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.11144/JAVERIANA.UH81.MOPC](https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UH81.MOPC)

ANZOLA, P. Y COOPER, P. (1985). LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA. LIMA: DESCO.

AROCENA, R. (2015). LA AUTONOMÍA DE LA “UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO”. UNIVERSIDADES, 66, OCTUBRE-DICIEMBRE, 7-18. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. DISTRITO FEDERAL, ORGANISMO INTERNACIONAL. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YGPIQG](https://bit.ly/2YGPIQG)

AUGÉ, M. (1993). LOS “NO LUGARES”: ESPACIOS DEL ANONIMATO. UNA ANTROPOLOGÍA DE LA SOBREMERNIDAD. BARCELONA: GEDISA. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/1AZ6P8F](https://bit.ly/1AZ6P8F)

BARRANQUERO, A. Y BOTERO, A. (2015). LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL EN LAS REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA. SIGNO Y PENSAMIENTO, 34(67). DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.11144/JAVERIANA.SYP34-67.PACD](https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.SYP34-67.PACD)

BARRANQUERO, A. Y HERRERA, E. (2012). UN PANORAMA DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL. RAZÓN Y PALABRA, PRIMERA REVISTA ELECTRÓNICA EN AMÉRICA LATINA ESPECIALIZADA EN COMUNICACIÓN, 80, AGOSTO-OCTUBRE. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2T30UWW](https://bit.ly/2T30UWW).

- BARRANQUERO, A. Y SÁEZ, CH. (2014). LA CRÍTICA DESCOLONIAL Y ECOLÓGICA A LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO Y EL CAMBIO SOCIAL. PALABRA CLAVE, 18(1), 41-82. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YEDBJU](https://bit.ly/2yEDBJU)
- BAUMAN, Z. (2003). LA MODERNIDAD LÍQUIDA. MÉXICO: FCE. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2F4MWWE](https://bit.ly/2f4MWWE)
- BELTRÁN, L. (2007). BOLIVIA PRECURSORA EN LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO. PUNTO CERO, 12(14), 7-12. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2M1dFr8](https://bit.ly/2M1dFr8)
- BOTERO, A. Y OBREGÓN, R. (2011). UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO EN LA LITERATURA SOBRE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL. ABORDAJES Y DESAFÍOS. SIGNO Y PENSAMIENTO, 30(58), 162-177. RECUPERADO DE [HTTPS://REVISTAS.JAVERIANA.EDU.CO/INDEX.PHP/SIGNOYPENSAMIENTO/ARTICLE/VIEW/2474](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2474)
- CASTILLO-HERRERA, B. (2014). GÉNERO, PODER Y CONOCIMIENTO EN EL DESARROLLO. ORBIS, REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAS HUMANAS, 10(28), MAYO-AGOSTO, 31-49. MARACAIBO: FUNDACIÓN MIGUEL UNAMUNO Y JUGO.
- CAVIEDES, M. (2007). ANTROPOLOGÍA APÓCRIFA Y MOVIMIENTO INDÍGENA. ALGUNAS DUDAS SOBRE EL SABOR PROPIO DE LA ANTROPOLOGÍA HECHA EN COLOMBIA. REVISTA COLOMBIANA DE ANTROPOLOGÍA, 43, 35-59. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2M3toWs](https://bit.ly/2M3toWs)
- CHAPARRO, M. (2013). CONSTRUCCIÓN DE UN IMAGINARIO PERVERSO. LA COMUNICACIÓN DEL DESARROLLO. TELOS, CUADERNOS DE COMUNICACIÓN E INNOVACIÓN, (94), 31-42.
- DELGADO, C. (2007). COMUNICACIÓN & DESARROLLO: ENTRE PREGUNTAS ABIERTAS. REVISTA COMUNICACIÓN: ESTUDIOS VENEZOLANOS DE COMUNICACIÓN, (137), 90-94.

RECUPERADO

DE

[HTTP://GUMILLA.ORG/BIBLIOTECA/BASES/BIBLO/TEXTO/COM2007137.PDF](http://GUMILLA.ORG/BIBLIOTECA/BASES/BIBLO/TEXTO/COM2007137.PDF)

DERRIDA, J. (2002). UNIVERSIDAD SIN CONDICIÓN. MADRID: TROTTA.

DÍAZ, J. (1998). LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA ESENCIAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. POBLACIÓN Y DESARROLLO, (14). RECUPERADO DE [HTTP://REVISTASCIENTIFICAS.UNA.PY/INDEX.PHP/RE/ARTICLE/VIEW/968/PDF_266](http://REVISTASCIENTIFICAS.UNA.PY/INDEX.PHP/RE/ARTICLE/VIEW/968/PDF_266)

DUNJA, P. (1990) MUJER, COMUNICACIÓN Y DESARROLLO. CHASQUI, REVISTA LATINOAMERICANA DE COMUNICACIÓN, (34), ABRIL-JUNIO. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2MBEC2X](https://bit.ly/2MBEC2X)

ESCOBAR, A. (2007). LA INVENCION DEL TERCER MUNDO. CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO. CARACAS: FUNDACIÓN EDITORIAL EL PERRO Y LA RANA. RECUPERADO DE [HTTPS://CRONICON.NET/PAGINAS/DOCUMENTOS/NO.10.PDF](https://cronicon.net/paginas/documentos/no.10.pdf)

ESCOBAR, M. R. (2007). UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y SUBJETIVIDAD. RELACIONES DE SABER/PODER EN LA ACADEMIA CONTEMPORÁNEA. NÓMADAS, (27), OCTUBRE, 48-61. BOGOTÁ: UNIVERSIDAD CENTRAL. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2IWE8Y8](https://bit.ly/2IWE8Y8)

FOUCAULT, M. (1968). LAS PALABRAS Y LAS COSAS. UNA ARQUEOLOGÍA DE LAS CIENCIAS HUMANAS. BUENOS AIRES: SIGLO VEINTIUNO. RECUPERADO DE [HTTPS://MONOSKOP.ORG/IMAGES/1/18/FOUCAULT_MICHEL_LAS_PALABRAS_Y_LAS_COSAS.PDF](https://monoskop.org/images/1/18/Foucault_Michel_Las_Palabras_y_Las_Cosas.pdf)

HERRERA, A. A. D. (2011). INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y DESARROLLO EN COLOMBIA EN EL SIGLO XXI: EL APORTE DE LAS FACULTADES DE COMUNICACIÓN. BOGOTÁ: AFACOM, UNIMINUTO, UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA Y UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS.

HERRERA, B. (2007). COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y... OTRAS PARADOJAS. REVISTA COMUNICACIÓN: ESTUDIOS VENEZOLANOS DE COMUNICACIÓN, (137), 16-26. RECUPERADO DE [HTTP://GUMILLA.ORG/BIBLIOTECA/BASES/BIBLO/TEXTO/COM2007137.PDF](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/com2007137.pdf)

HERRERO, J. Y TOLEDO, A. (2012). LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO: RELACIONES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA. CIC, CUADERNOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, 17, 255-266. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5209/REV_CIYC.2012.v17.39267](https://doi.org/10.5209/REV_CIYC.2012.v17.39267)

HERRERA, D. Y URUBURU. S. (2010). LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN Y DESARROLLO EN COLOMBIA. EL APORTE DE LA INVESTIGACIÓN DE LAS FACULTADES DE COMUNICACIÓN ENTRE 2000 Y 2006. SIGNO Y PENSAMIENTO, 29(56), 208-243. RECUPERADO DE [HTTPS://REVISTAS.JAVERIANA.EDU.CO/INDEX.PHP/SIGNOYPENSAMIENTO/ARTICLE/VIEW/2559](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2559)

KAPLÚN, G. (1998). COMUNICACIÓN Y CIUDADANÍA: DEL BARRIO A LA CIUDAD. NÓMADAS, (9). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31HQ4PZ](https://bit.ly/31HQ4PZ)

LONDOÑO, E. Y RODRÍGUEZ, A. (1995). PERIODISTAS: TRANSMISORES DE INFORMACIÓN O TRABAJADORES DE LA CULTURA: LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA DE LOS COMUNICADORES-PERIODISTAS EN DOCE UNIVERSIDADES COLOMBIANAS. BOGOTÁ: Mimeo.

MARTÍN-BARBERO, J. (1993). PENSAR LA SOCIEDAD DESDE LA COMUNICACIÓN. UN LUGAR ESTRATÉGICO PARA EL DEBATE A LA MODERNIDAD. DIÁLOGOS DE LA COMUNICACIÓN, REVISTA ACADÉMICA DE LA FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE FACULTADES DE COMUNICACIÓN SOCIAL (FELAFACS). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YZNAXS](https://bit.ly/2YZNAXS)

- MONTIEL, M. Y VILLALOBOS, F. (2005). LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO EN EL SIGLO XXI: UN DESAFÍO ENTRE LO IMPRESO Y LO DIGITAL. *TELOS*, 7(3), SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 397-411. MARACAIBO: UNIVERSIDAD PRIVADA DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REDALYC.ORG/PDF/993/99318837005.PDF](http://www.redalyc.org/pdf/993/99318837005.pdf)
- MORFA, G. Y GARABITO, S. (2012). MEDIOS Y DESARROLLO: UN RETO DESDE LO COMUNITARIO. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, ABRIL. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.EUMED.NET/REV/CCCSS/20/MHSG.HTML](http://www.eumed.net/rev/cccss/20/mhsg.html)
- NAIDORF, J., GIORDANA, P. Y HORN, M. (2007). LA PERTINENCIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD COMO CATEGORÍA EQUÍVOCA. *REVISTA NÓMADAS*, (27), OCTUBRE, 22-33. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2WSLNBT](https://bit.ly/2wSLNBT)
- NUSSBAUM, M. (2010). SIN FINES DE LUCRO. POR QUÉ LA DEMOCRACIA NECESITA DE LAS HUMANIDADES. MADRID: KATZ. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2PANIXL](https://bit.ly/2PANIXL)
- RODRÍGUEZ, L. H. (2011). LOS PARADIGMAS DE LA COMUNICACIÓN EN EL ALTIPLANO. *COMUNICACIÓN, REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y DESARROLLO*, 2(1).
- SANTAGADA, M. A. (2000). DE CERTEZAS E ILUSIONES. TRAYECTOS LATINOAMERICANOS DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN. BUENOS AIRES: EUDEBA.
- SCHMUCLER, H. (1997). MEMORIA DE LA COMUNICACIÓN. BUENOS AIRES: BIBLOS.
- SEN, A. (2000). DESARROLLO Y LIBERTAD. BUENOS AIRES: PLANETA. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2INKLuW](https://bit.ly/2INKLuW)
- URANGA, R. (1987). COMUNICACIÓN Y DESARROLLO, CUESTIONAMIENTOS Y ALTERNATIVAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR. *SIGNO Y PENSAMIENTO*, 6(11).

VIALE, C. (2001). COMUNICACIÓN PARA UN PROYECTO DE COMUNIDAD, PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO. COMUNICAR, REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN, 16, 103-111. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.3916/C16-2001-15](https://doi.org/10.3916/C16-2001-15)

VILLANUEVA, E. T. (2013). UNA COMUNICACIÓN PARA SALIR DEL DESARROLLO. QUÓRUM ACADÉMICO, 10(2), JULIO-DICIEMBRE, 263-276. MARACAIBO: UNIVERSIDAD DEL ZULIA.

CAPÍTULO II
PUBLICAR Y MEDIR.
TENSIONES ALREDEDOR DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO
UNIVERSITARIO

Juan Diego Demera

Después de realizar estudios de maestría y doctorado en Francia durante ocho años, el aterrizaje al mundo laboral, académico e intelectual colombiano me enfrentó a una enorme cantidad de nuevas políticas y prácticas científicas. Una década había pasado desde la obtención de mi diploma de pregrado en una universidad pública colombiana y parecía que estaba en un universo completamente nuevo, con algunos elementos de interés, otros inciertos y algunos realmente poco llamativos. Mis contratos laborales incluían horas en docencia, en investigación y en formación de semilleros. En los dos últimos casos, una vinculación directa con los procesos de medición científicos de Colciencias debía aparecer en el centro de la labor, por lo cual me di a la tarea de conocer algo de estos procesos.

En medio de esta inmersión, una amplia, plural y relativamente desarticulada información llegó a mis manos. Esta literatura, en esencia documentos institucionales, artículos de prensa, informes universitarios o incluso notas en redes sociales, hablaban de las bondades, posibilidades, choques, problemáticas y debates sobre estas más o menos novedosas manifestaciones de la investigación universitaria nacional y mundial. Hemos consagrado un artículo en este mismo libro al debate y la literatura sobre los semilleros de investigación, una de las expresiones más enriquecedoras y prometedoras de la experiencia nacional en términos de investigación formativa. En este artículo desarrollaremos un balance inicial de algunos de los textos recogidos, en torno a las nuevas políticas y experiencias de investigación en el país, particularmente en el campo de las publicaciones universitarias y

los sistemas de medición científica, entre ellos el aplicado por Colciencias en los últimos años.

La necesidad de este balance analítico sobre el estado del debate alrededor de las políticas de publicación y medición científica en Colombia fue apareciendo poco a poco, pues la pluralidad de perspectivas y de problemáticas, así como la profundidad temática y teórica de algunos de estos debates, nos generaron cada vez mayor interés¹. Así, en este artículo presentaremos algunos elementos esenciales para entender los debates planteados por diversos autores, en su mayoría colombianos, en torno al debate sobre las publicaciones académicas y la medición científica. Este debate, como veremos, ha hecho circular mucha tinta pero no se cuenta aún con muchos textos que recojan los elementos centrales de la discusión ni tampoco que los presenten a otros círculos de lectores no especializados o ajenos a la espesa jungla de las políticas de investigación universitaria.

Tomamos como punto de partida el contexto social y teórico de las sociedades posindustriales y del rol del conocimiento tanto en la creación cultural como en la generación de capital en el mundo contemporáneo, así como el horizonte de trabajo del conocimiento como práctica social situada. En esta perspectiva teórica, analizamos los documentos escritos que han circulado recientemente en el debate de la política de publicación científica en Colombia, generando un eje de reflexión conjunta que permita nutrir el debate que, como ciudadanos, académicos y científicos, aún debemos construir.

¹ A pesar del interés personal inicial, casi que operativo, que le dio origen a esta indagación, la temática se volvió un eje de exploración de interés académico y pronto contó con la participación de varios estudiantes en investigación formativa. Mencionaré en particular a Pamela Causil y Ómar Jiménez, estudiantes del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Republicana, a quienes agradezco su confianza, participación y empeño.

Sociedades posindustriales y conocimiento situado

Al hablar de la ubicación del conocimiento nacional en el marco de la producción y medición científica, es indispensable pensar en las nuevas configuraciones sociológicas globales, en las cuales, el saber, la ciencia y la educación tienen un rol central. Los referentes contemporáneos sobre el saber y la educación en la sobremodernidad (Augé, 1993) incluyen elementos muy diversos; por un lado, hay procesos vinculados con la acumulada y permanente exclusión del sistema educativo de múltiples sectores de las diferentes sociedades, en particular en los países más pobres. Por otra parte, la educación y el saber se constituyen cada vez más, en ejes fundamentales de los proyectos productivos y económicos de las sociedades posindustriales, en particular en los países más ricos.

En este sentido, la educación y el saber no solo asumen hoy una renovada relevancia social, sino que además entran a hacer parte de diversas dinámicas mercantiles y de productividad. El rol de la educación en los procesos de desarrollo, ya controvertido en la perspectiva moderna desarrollista, hoy asume nuevas perspectivas y retos. Tal como lo analiza Harvey (1990), una transformación económica y cultural planetaria a partir de la segunda mitad del siglo XX permite pensar en nuevos modelos de producción, en los cuales las sociedades del norte global, antes industriales, van progresivamente a asumir formas de producción posindustriales, ligadas en particular a la creación e innovación, tecnológica, cultural y científica.

Este nuevo posicionamiento de diversas sociedades, en particular de Europa y los Estados Unidos, les ha permitido, dice este autor, mantener flujos de capital constantes, a pesar de la descentralización y la tercerización de la producción industrial. En este universo de nuevas producciones y circulaciones económicas, culturales, sociales y científicas, el rol del saber y de la educación es central. Se considera que, para este renovado capitalismo, es fundamental la capacidad de producir, ya no manufactura en serie, sino ideas y servicios, susceptibles de circular por un mundo globalizado, generando riqueza.

Así, Escobar (2007) señala que el capitalismo contemporáneo necesita más que nunca del saber, o por lo menos de ciertas formas de saber, pues más que la sujeción de los cuerpos del trabajador, se busca la seducción permanente de las mentes de los consumidores.

La re-estructuración capitalista desplazó la manufactura por el manejo de la información. La generación de conocimiento cobró gran valor en términos del aporte de innovación que la sociedad de consumo requiere permanentemente, así como de las posibles soluciones a las problemáticas que tal orden acarrea (Escobar, 2007, p. 54).

En este sentido, y tal como lo analiza Foucault (1996), a lo largo de la historia del saber este último no está dado de forma natural ni espontánea, todo lo contrario, hace parte de un enorme juego de poder, de creación y de legitimación que lo vinculan permanentemente con la dominación, el reconocimiento o la confrontación. Como apunta Escobar (2007, p. 59), la producción de conocimiento dista de ser neutra e ingenua frente a los escenarios de poder en la sociedad. El campo científico y universitario, en particular, es un campo de construcción y reconstrucción permanente del saber y, de hecho, como expresa este autor, no es producto del azar que la universidad, desde su origen, esté vinculada a grandes instituciones y centros de poder como la iglesia, el Estado y más recientemente, el mercado.

Hoy, esta nueva vinculación entre el sistema social y la universidad, nos indica el autor, ha permitido el paso de la universidad de élite a una relativa masificación de la educación superior, aún parcial pero en proceso. Ahora bien, al mismo tiempo que la universidad se masifica y se vuelve cada vez más central y habitual al paisaje social y económico del nuevo orden mundial, se abre paso un evidente mercado universitario y científico, en el que la profesionalización y la especialización en dominios muy precisos de la vida económica contemporánea toman relevancia. Así, de los contenidos amplios y de la construcción conjunta de conocimiento, se da paso a un sistema de créditos, de acreditaciones y de venta de servicios, que transmiten la idea de competitividad, de rendimiento y de productividad

económica, en la que el modelo de universidad-empresa posiciona al mercado en el centro de los procesos de construcción del saber (Escobar, 2007).

En esta perspectiva de desarrollo, que comprende tanto el impulso científico nacional inicial por parte de las agencias internacionales como el fortalecimiento de los centros educativos universitarios nacionales o la visibilidad internacional del saber y de su medición, generalmente se asocia la educación, la innovación y la investigación a la reconfiguración de un modelo productivo mundial, a la generación de riqueza y a la vinculación de diversos espacios locales a redes globales de circulación del conocimiento, la cultura y el capital globalizado. Tal como lo señalan Espinosa e Insuasty (2015), se trata de un “circuito comercial que supedita la academia al criterio de quienes la promueven en función de intereses económicos de carácter privado”.

Según quedó plasmado en el documento Conpes (Consejo Nacional de Política Económica y Social) colombiano de 2009 (p. 1), la política nacional de investigación “requiere de un recurso humano capaz de generar y usar el conocimiento para la generación de riqueza”. En esta perspectiva, señala Vega (2011), el conocimiento se vuelve mercancía y los centros académicos son concebidos como fábricas, no solo de mano de obra sino de ideas y de productos científicos, a lo que Gómez (2015) añade la reciente figura de los académicos como “buscadores de rentas” por servicios intelectuales.

En medio de este difícil panorama, y como parte de un dinámico campo de poder, aparecen diversas perspectivas críticas y múltiples miradas a las políticas y prácticas académicas, universitarias y científicas. Así, examinaremos a continuación algunas de estas discusiones nacionales en torno a las políticas y prácticas de investigación universitaria nacional.

Del libro al CvLAC

Las dinámicas del universo académico colombiano de hace una década y más atrás, vinculaban obligatoriamente la figura de un docente de experiencia, sin demasiados títulos, mucho menos internacionales, pero con un acumulado investigativo muy sólido que le permitía dirigir monografías de grado, generar espacios de trabajo colectivo y publicar a lo largo de su vida, dos o tres libros e investigaciones de alto impacto tanto en la comunidad académica como en diversos espacios sociales nacionales. Grandes figuras académicas, teóricas y sociales, hicieron de esta manera aportes centrales a los debates nacionales, en algunos casos con un impacto fuera del país o el continente.

Hace una década también, la figura de Colciencias era ya importante sin duda, si bien no representaba más que una posibilidad de generación de procesos académicos o de financiación científica, entre muchas otras. Desde sus inicios, a finales de la década de 1960, el sistema nacional de ciencia y tecnología, al igual que muchos de los programas de fomento a la educación y la ciencia en América Latina, estuvo ligado con las agencias de desarrollo internacional, en particular con el Banco Interamericano de Desarrollo (Gómez, 2010, p. 295). En esa medida, las diferentes fases de evaluación de los préstamos a los países de la región incluían paulatinamente el componente de medición de la actividad científica y tecnológica regional.

A pesar de ello, hasta la década de 1980 la medición científica no aparecía dentro de los ejes centrales, ni de Colciencias ni de la comunidad académica (Gómez, 2010). Esta institución, encargada de promover la ciencia y la tecnología en el país, en algunos momentos tuvo muy poca actividad, e incluso, actualmente, el 60 % de sus recursos se destinan a becas de estudios de posgrado, lo cual no la vincula de manera directa con la financiación de la investigación científica nacional, en contraste con otros grandes centros nacionales de investigación en el mundo (Semana, 2017a). En este sentido, muy pocos científicos ven a Colciencias como un espacio privilegiado de trabajo y de financiación

científica, entre otros, a causa de las dificultades presupuestales² y burocráticas³ del sistema y, en su lugar, las universidades nacionales financian el 37,71 % de la investigación nacional (Velázquez, 2017). A pesar de ello, Colciencias ha visto multiplicar sus usuarios por 100 con respecto a 1994, y lo mismo ha ocurrido con la cantidad de grupos, que se han multiplicado por 10, si bien no ha pasado lo mismo con sus recursos ni su personal (Fog, 2012).

En este sentido, la visibilidad y el protagonismo de Colciencias en el debate científico nacional más reciente, pareciera que no tiene que ver tanto con su rol como dinamizador e incluso como financiador de la producción académica nacional, sino, más bien, con la relevancia de su modelo de medición, en particular cuando se asocia con las políticas de calidad de la educación superior (Gómez, 2015), a las escalas salariales de los docentes universitarios de la educación pública, o a los requisitos mínimos de existencia de las universidades y los docentes, como entes vinculados a las funciones de docencia, investigación y extensión.

Ahora bien, tal como lo vimos recientemente en un importante pero fugaz debate nacional, algunos de los investigadores de las grandes universidades del país, aquellas con más tradición en el tema de investigación, decidieron no participar del proceso de medición de grupos de Colciencias. En total 123 grupos (Fog, 2015), la mayoría de ellos con importantes experiencias de investigación acumulada, consideraban nocivos varios elementos de la convocatoria de medición de grupos de 2014, tanto para su trabajo como para la política nacional de investigación.

² Según Velázquez (2017), la inversión estatal en ciencia y tecnología en 2017 fue de apenas el 0,271 % del PIB nacional, si bien significó un leve aumento frente al 0,149 % de 2006.

³ Los problemas señalados no solo involucran el quehacer de los investigadores sino la dirección misma de la institución. Tal como lo señalan algunos artículos de prensa, en ocho años, la institución ha visto pasar a nueve directores, problema que se suma a varias dudas sobre la toma de decisiones institucionales importantes o sobre la adjudicación de contratos. (El Espectador, 2018a; El Espectador, 2018b).

Estos debates sobre las políticas y los procedimientos de medición de Colciencias incluyen un amplio número de ejes, elementos y procesos. Algunos critican el modelo de vinculación entre universidad-empresa-Estado, conocido como triple hélice (Mejía, 2009), asociado a la liberalización económica de la década de 1990 y fortalecido en los últimos veinte años, a partir de lo que algunos denominan un modelo científico que enfatiza en la investigación que aporte al desarrollo industrial del país y, por esta vía, un énfasis en las ciencias duras frente a las ciencias humanas y sociales. Otros autores (Cortés, 2014a) ven con preocupación los escasos investigadores y grupos en ciencias sociales bien clasificados en el esquema de medición. Algunos señalan también la escasa representatividad de universidades regionales en algunas áreas (Dávila, 2004).

Otros autores han criticado la perspectiva de juzgamiento permanente de las actividades académicas de los investigadores, de tal manera que demostrar lo realizado toma a veces más tiempo que la generación de espacios de investigación, requiriendo un enorme presupuesto humano y financiero a la validación de la información (Fog, 2012 y 2015); un accionar hiperracionalista al cual Gómez (citado en Navarrete, 2015) denomina como “institucidio”. Otros tantos han ejercido críticas más puntuales al proceso de medición de grupos, en tanto las políticas cambian o los procedimientos son difíciles y dispendiosos. Finalmente, como veremos en detalle, diversos académicos han asumido posiciones profundamente críticas frente a lo que hoy significa investigar, publicar y evaluar la ciencia producida en el país.

Se debe señalar que el debate no se dio de la misma manera y con la misma intensidad en otros centros de investigación, en particular en las pequeñas universidades. En estos espacios, la vinculación entre investigación y educación, así como su medición y asocio a los procesos de alta calidad educativa, han significado un novedoso papel de la investigación en espacios universitarios antes relativamente ajenos a este campo. En este sentido, las políticas del Ministerio de Educación Nacional, y su asocio con la medición de

Colciencias, han permitido generar nuevos espacios de investigación en escenarios antes desvinculados de este quehacer. Mientras buena parte de las universidades y los centros de investigación más consolidados no veían en las convocatorias de medición de Colciencias un aliciente a su trabajo, ya consolidado, la dinámica de las pequeñas universidades ha sido diferente. En cualquier caso, y a pesar de estas dinámicas diferenciales, sigue siendo fundamental la pregunta sobre qué tipo de conocimiento, de ciencia, de aporte científico y de medición de la producción y de la calidad académica de la ciencia nacional estamos llevando a cabo.

En medio de estos numerosos debates y críticas, un aspecto nos llamó profundamente la atención pues se encuentra en la base de los procesos de creación y circulación del conocimiento contemporáneo; se trata de las políticas y prácticas de publicación científica, sobre las cuales los autores nacionales han escrito en abundancia.

Un artículo indexado

Tal como nos indica Gómez (2015, p. 292), la bibliometría, al igual que la universidad y la ciencia, nace vinculada con la iglesia Católica romana, en este caso, como un intento por registrar todos los textos impresos en Europa. Estos diversos proyectos renacentistas de bibliometría eran al mismo tiempo utópicos, humanistas y dominantes, pues el control del conocimiento era tanto una ventana al pensamiento como al poder. Actualmente, otros proyectos editoriales en el mundo intentan recopilar de nuevo la mayor cantidad de información publicada en el globo, como el caso de Ulrich y sus trescientas mil revistas referenciadas (Gómez, 2015, p. 292).

En el caso colombiano, estas experiencias editoriales y bibliométricas son muy recientes. A finales de la década de 1990, al mismo tiempo que surgían en América Latina bases bibliográficas especializadas como Latindex, Scielo y después Redalyc, en el país se crea

una dependencia de Colciencias, Publindex, vinculada a la creación de políticas y mediciones de los procesos de edición científica nacional, y en particular a la creación y medición de revistas. Tal como lo refiere Gómez (2015, p. 295), muchas de estas iniciativas académicas partieron del principio de medición de las agencias de desarrollo internacional, que trabajan sobre la máxima de Dereck Jhon de Solla Price, según la cual, ciencia es igual a ciencia publicada y esta última es igual a ciencia de revistas.

En Colombia, en particular, esta iniciativa de clasificación de la productividad científica se fortalece con el Decreto 1279 de 2002 y, por esta vía, con el sistema de clasificación y remuneración de docentes universitarios públicos, vinculando la producción académica con la asignación salarial de docentes, así como con la clasificación y medición de grupos e investigadores de las universidades del país. Para autores como Arango (2009), esta vinculación entre producción científica y estímulos económicos de los docentes ha sido un error pues lo que hoy se produce en las universidades del país es “un montón de papeles arrumados, mal escritos, que no aportan nada nuevo y que nadie lee”.

En la perspectiva de este controvertido editor manizalita, los estímulos a la creación intelectual en las universidades han producido un tsunami de papel y tinta, con autores que no escriben para ser leídos sino para engrosar su currículum y aumentar su salario, recurriendo entre otros a círculos de jueces mutuos. “Usted puede poner por escrito casi cualquier cosa y probablemente nadie le dirá nada”, en particular en las ciencias sociales y humanas, más propensas a la “charlatanería”. Este tipo de prácticas, dice el autor, termina por configurar una serie triste y risible de monólogos académicos universitarios.

A esta fuerte crítica responde otro editor universitario, Morales (2009), calificándola de Manizales Truman Show, es decir, de un caso crítico local que se toma como la realidad de todo el campo académico universitario. Este autor indica que no toda la edición universitaria es despreciable, que estas casas editoriales se comprometen con libros que no tienen un evidente éxito comercial, y que aún existen prácticas y comunidades académicas

en las cuales el prestigio intelectual, la carrera académica y la argumentación científica le dan validez y relevancia a un texto o, por el contrario, indiferencia o desprestigio.

Sin duda, ambas posturas señalan elementos de interés en el debate actual sobre las publicaciones científicas. No cabe duda de que existe una carrera de productividad científica nociva, generada no solo por la búsqueda de beneficios salariales sino por la misma dinámica del sistema de clasificación y medición científica nacional, e incluso por la supervivencia docente dentro de este sistema. En un juego de poder que todos conocemos dentro de la mayoría de las universidades colombianas, el investigador debe producir tantos artículos en determinado tiempo, cada vez más, y poco importa su proceso de construcción, su relevancia o su conexión con el universo académico y social; se requieren fundamentalmente puntos para clasificación y medición de procesos académicos.

Este tipo de problema también se ha experimentado en otras latitudes pues tal como lo sostiene Gómez (2010), “el sistema universitario norteamericano conoció bien las consecuencias perversas derivadas de presiones cada vez mayores ejercidas sobre la comunidad universitaria en materia de productividad e impacto”. De hecho, Jon Elster habla de los “nuevos oscurantismos en las ciencias sociales”, ya que considera que buena parte de la producción reciente de las ciencias sociales, incluso de los más prestigiosos autores, está realizada más por escalar en *rankings* de las universidades europeas y en debates de visibilidad internacional que pensando en un avance de las discusiones científicas acumuladas (Gómez, 2015, p. 291).

Según Juan Anaya (citado en Velázquez, 2017), en Colombia el número de artículos aumenta, pero la cantidad de citas disminuye, es decir, hay más publicaciones, pero de menor calidad. De acuerdo con Oxenhan (2016), en otra área, los biólogos recién graduados de hoy tienen el doble de artículos que hace 10 años pero al tratar de ser más productivos, las tasas de retractación de artículos científicos también aumentan. Frente a la idea de probar el trabajo realizado o el trabajo de otros, un esfuerzo más lento y menos

productivo, pero vital para la academia, se imponen los hallazgos nuevos y sorprendentes, con mucha tinta y circulación, mas con poco rigor científico (Oxenham, 2016).

En este sentido, no cabe duda de que la alta productividad académica no significa obligatoriamente producción relevante y de calidad. En el caso colombiano, la aplicación del Decreto 1279 de 2002, entre otras medidas, permitieron efectivamente que la producción académica aumentara y Colombia se ubicó como el quinto país con mayor número de publicaciones en América Latina, a pesar de no generar una inversión significativa en procesos investigativos (Semana, 2018). Ahora bien, tal como señala el profesor Arango (citado en Semana, 2018), más allá de incentivos de gota a gota para una producción intelectual indexada, numerosa, pero de baja calidad, la reflexión debe llevar a una nivelación salarial para los docentes universitarios y, sobre todo, a una investigación científica significativa, de calidad y en diálogo con el país.

Por su parte, según Morales (2009), el universo académico aún está compuesto por intelectuales, hombres y mujeres que leen y discuten sobre ideas y, en esta medida, más allá de las máquinas que calculan puntajes, porcentajes, salarios y curvas, o de los círculos de amigos que se leen y aprueban entre sí, la comunidad científica puede ejercer criterios de evaluación y relevancia de la producción de sus colegas. En este sentido, como lo señala Cortés (2014b), no se trata de oponerse por completo a cualquier tipo de medición de la producción académica sino de evidenciar que hay diversos métodos y procesos académicos, aun sumamente relevantes en los espacios universitarios.

Evaluar y medir

Algo del argumento del monólogo cerrado expuesto por Arango (2009), se une dramáticamente a otras ideas sobre la visibilidad, la internacionalización y el impacto generado por la producción intelectual nacional, vinculando otro amplio eje de acciones y

políticas investigativas controvertidas, en torno a la medición de la calidad y el impacto de la investigación científica. La consideración de una “ciencia perdida” (Sandoval y Aguado, 2002), que exigía una manifestación visible y duradera en el tiempo, con diversos criterios de calidad, y con visibilidad internacional (Gómez, 2015), estuvieron en la base de la creación de dependencias como Publindex, asociado a un proyecto de consolidación e internacionalización de los procedimientos científicos nacionales.

Tal como indica Gómez (2015), la internacionalización de la ciencia nacional aparece en la agenda pública de reformas estructurales neoliberales de la década de 1990. La aparición de Publindex, como lo explican Sandoval y Aguado (2002), efectivamente permitió el surgimiento de muchas nuevas revistas y la indexación de estas en un sistema nacional basado en diversos criterios de calidad. Publindex, como lo señala Uribe (2017), fue una herramienta para identificar la visibilidad y el impacto de las revistas colombianas e iberoamericanas. A pesar de ello, manifiestan Sandoval y Aguado (2002), después de este impulso inicial, muchas revistas desaparecieron de manera rápida y hoy el futuro de estas publicaciones nacionales es incierto. De hecho, hasta antes de 2014, el sistema de indexación utilizado por Colciencias para la medición de los grupos e investigadores estaba fundamentalmente vinculado al sistema de Publindex y a un proceso de construcción de criterios nacionales para la indexación y calidad de las revistas científicas.

A partir de las nuevas convocatorias, Colciencias rechaza su propio modelo de clasificación de revistas y asume como base fundamental de clasificación de artículos científicos, el “factor de impacto”, determinado a través de criterios de medición internacional de cifras de citación, en especial en las revistas de dos índices bibliográficos, Scopus e ISI. En ese contexto, Publindex hoy queda solamente confinado a medir la producción académica nacional, en esencia para la clasificación de escalas salariales de los docentes universitarios de las universidades públicas. De hecho, es significativo que de las diez universidades con más revistas en Publindex, ocho sean públicas (Semana, 2018).

Desde este modelo, los dos índices bibliográficos privilegiados para medir la ciencia en Colombia, son plataformas internacionales que ejercen un conteo de las citas recibidas por las revistas y los artículos publicados, lo cual sería una garantía de la calidad, el impacto y la visibilidad de una investigación (Delgado, 2014). En esta medida, para Colciencias toda producción de artículos científicos que no aparezca en las bases bibliográficas de estas dos grandes casas editoriales mundiales con medición de factor de impacto, deja de ser producción de “nuevo conocimiento”, se reconoce en el último escalón de la medición científica o incluso, pasa a ser “generación de contenidos” y “apropiación social del conocimiento”, declarándole su muerte académica (Cortés, 2014a). Tal como reflexiona Cortés (2014b), Colciencias confunde en su modelo el “nuevo conocimiento” con la “visibilidad” de este.

Además de la crítica a esta controvertida concepción de “nuevo conocimiento”, una categoría fundamental en la epistemología de las ciencias, otros autores cuestionan la base esencial de los atributos de visibilidad, fiabilidad y calidad, otorgados a estas bases bibliográficas internacionales, y sostenidas en la medición del factor de impacto. Según Édgar Prieto (citado en Semana, 2018), de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia, el indicador de citas es tan absurdo que puede asumir como impacto significativo, una cita en la que se dice que lo efectuado por un trabajo académico determinado es exactamente lo que no se debe jamás realizar. Adicionalmente, indica este artículo, otros *papers* han sido muy citados, para luego darse cuenta de que se han manipulado los datos de la investigación o han aparecido grandes errores científicos, sin que esto afecte la “calidad” de la medición científica, juzgada a partir del factor de impacto por citación.

Para algunos autores (Cortés, 2014b), el sistema de medición debe abrirse a otros indicadores, como el H5 y a otras plataformas como el Google Académico, otro gigante de la información. De hecho, en la convocatoria de 2016 de Colciencias para la indexación de revistas, se planteó la posibilidad de reconocer no solamente al índice JCR (ISI) o al SJR (Scopus), sino también el H5, un cálculo matemático creado por un profesor de física

estadounidense (Díaz, 2017). Ahora bien, tal como lo plantea este último autor, a pesar de la posibilidad de aplicar este indicador cuantitativo a la producción y citación de un autor, no existe una fuente que provea una clasificación por cuartiles, es decir por grupos de importancia, según lo solicita Colciencias, si bien seguramente pronto aparecerá un proveedor dispuesto a generarlos. Además de estas inconsistencias en el modelo, Díaz también señala que este índice utilizaría las bases de datos de Google Académico, el cual puede duplicar citas y reproducir inconsistencias.

Entonces, si se les suma a todos estos inconvenientes técnicos la posibilidad siempre latente de un nuevo círculo de influencias, ya no para publicar, como critica Arango (2009), sino para autocitarse, ser citado y citarse mutuamente, el rigor y la científicidad de estos métodos cuantitativos de medición de la producción y el impacto científico quedan francamente en entredicho.

Para Gómez (2015), si bien en los Estados Unidos, como en nuestro país, esta medición de la citación se vincula con la evaluación del personal científico y la asignación de recursos, en el Reino Unido la bibliometría y el índice de citación no tienen mayor relevancia y se consideran más un recurso retórico dentro de la argumentación científica, que una evidencia de calidad. Como añaden León, Bayona, Bayona y León (2005), estamos adoptando nuevas formas de evaluación que han sido previamente rechazadas en Alemania, Holanda e Inglaterra por diversas manipulaciones del factor de impacto.

Algunos autores han insistido en la posibilidad de ampliar los métodos de medición científica a partir del uso de otras tecnologías de la información (Caño, 2017), incluido el Análisis Envoltante de Datos (DEA, por sus iniciales en inglés) (Arenas, Soto y Marino, 2004), o el índice para la medición de revistas científicas OSK (Pérez-Anaya, 2017). No obstante, en todos estos casos y con cualquiera de estos métodos, no deja de asaltar la enorme preocupación por el “racionalismo”, el objetivismo y realmente, la cuantificación a ultranza de la vida social y de la producción de saber, a través de métodos técnicos digitales

y matemáticos para medir la “calidad” de la investigación científica. Frente a un renovado e imponente rol de la técnica frente a la argumentación, de nuevo apoyada en el número y el cálculo frente a la discusión y evaluación cualitativa, las tradicionales y amplias discusiones de todo el siglo XX frente a la cuantificación y cualificación de la vida social reaparecen, esta vez en ámbitos relativamente novedosos, como el de la producción investigativa. En este sentido, es lamentable ver cómo el trabajo de evaluación y valoración académica de un artículo científico queda circunscrito y simplificado a una compleja pero inútil y estéril operación aritmética, que confunde de forma permanente la medición con la evaluación.

El monolingüismo académico

Además del elemento técnico en la concepción de la medición, otros criterios socioculturales aparecen en el debate. En el caso de Scopus e ISI, Espinosa e Insuasty (2015) indican que es cuestionable el criterio de calidad de un artículo científico, vinculado con el número de citas que recibe una revista en otras publicaciones indexadas por ellos mismos. De hecho, en varios campos de las ciencias, tanto humanas como básicas, varios autores han señalado los evidentes sesgos de estos índices bibliográficos, asociados a la procedencia geográfica y al idioma de las publicaciones indexadas (Gómez, 2015).

Para León *et al.* (2005), por ejemplo, es preocupante que, en el campo de la salud pública, los diferentes sistemas de medición, tanto de Scopus como de ISI, y por ende el de Colciencias, dejaran por fuera a espacios académicos de alto impacto como MedLine, PubMed o PsycInfo, si bien estos luego fueron integrados al modelo nacional de medición, por supuesto, en la más baja categoría de evaluación de artículos. En este sentido, la visibilidad de estos índices bibliográficos internacionales es cuestionable, pues lejos de configurar espacios globales de intercambio académico fluido y desprovisto de conflictos, estas iniciativas se encuentran situadas en áreas, prácticas y regiones socioculturales precisas.

Entonces, no solo no son universales, sino que no siempre logran vincularse de manera armónica a otros procesos locales o regionales de producción científica pues el saber, como vimos, no es un componente neutro de la mente humana sino una creación y una práctica localizada. Así, autores como Fog (2015) hablan de un sistema que, pretendiendo ser universalista y generar visibilidad, se vuelve rígido y endogámico ya que no permite el dinamismo propio de la ciencia y de quienes producen nuevo conocimiento, más allá de los criterios y las redes propias a cada una de las bases bibliográficas privilegiadas.

Tal como lo señala también Gómez (2015, p. 293), en medio de la tensión permanente entre exhaustividad y selectividad de los índices bibliográficos, llama la atención que, de los trescientos mil registros de una base exhaustiva como Ulrich, la base bibliográfica de ISI solo retenga ocho mil, en especial cuando muchas de ellas se definen como publicaciones especializadas, con altos estándares editoriales. ¿Acaso ocurre algo semejante a cuando Publindex clasificó editoriales universitarias, avalando tan solo tres instituciones nacientes y dejando por fuera las grandes y constituidas editoriales académicas nacionales, antes de abandonar por completo esta política de clasificación? ¿Quizás ocurre lo mismo con los proyectos de investigación presentados a financiación a través de regalías, que nunca cumplieron con los requerimientos de “calidad”?

Según la *Carta abierta de los ‘sociales’ de la UdeA a Colciencias* (Upublicaresiste.blogspot.com, 2015), el énfasis en los estándares internacionales olvida e invisibiliza la realidad investigativa de nuestras universidades, así como el impacto que esta debe tener en comunidades específicas más que en revistas indexadas en lengua extranjera. Justamente, para López, Moreno y Rey (2017), la internacionalización de la ciencia tiende al monolingüismo académico pues cada vez son más escasos los registros científicos por fuera del inglés. En 2016, indican estos autores, el 91,78 % de los documentos de Web of Sciences (ISI), correspondían a publicaciones en inglés y solo el 0,55 % a registros en español. Este aspecto lingüístico de la globalización científica, genera un desequilibrio

geográfico y sociocultural pues se asocia con la reproducción de las sociedades dominantes, esta vez en el campo de la cultura científica.

Para la Comisión de Medición de Revistas Científicas de la Sociedad Colombiana de Filosofía (2017), esta preeminencia del inglés como lengua científica plantea debates en torno a la medición del impacto de los artículos académicos. Esta producción, indican, debe medirse a partir de una normalización generada de acuerdo con el tamaño de la comunidad lingüística. La normalización implica la posibilidad de hacer comparables dos magnitudes o cifras, en este caso, según cuántas personas pueden leer y citar estas revistas. En nuestro caso, la “comunidad que escribe en castellano en ciencias humanas es apenas un 3 % de la comunidad académica total” y esto se debe reflejar en la medida del impacto de las citas recibidas por un artículo.

Además de esta dificultad técnica en la medición, los artículos en inglés implican un mayor esfuerzo e inversión para las academias no anglófonas, en particular en las disertaciones de las ciencias sociales, así como mayores tasas de rechazo de los artículos sometidos a evaluación internacional. Este aspecto es interesante pues, tal como lo señalan estos autores (p. 9), las mejores tasas de recepción de artículos españoles en revistas internacionales se dan entre la población más joven de los investigadores o en los investigadores sénior, quedando excluidos los cuadros medios de la población investigadora. Esta distribución, indican los autores, puede tener una relación directa con el manejo lingüístico del inglés y con las dificultades de la escritura en una lengua ajena, lo cual genera un debate sobre los criterios de “calidad” científica evaluados por las revistas y bases bibliográficas internacionales, pues el idioma de producción, de escritura y de evaluación, pueden tener un peso demasiado significativo en las posibilidades de vincularse al universo de la “ciencia con visibilidad internacional”.

Tal como lo señalan López, Moreno y Rey (2017), en contravía de la constitución de comunidades académicas globales, abiertas y multilingües, el monolingüismo anglófono

científico se impone a través de estas políticas de medición internacional. Al final, adicionalmente a estas dificultades técnicas y de inclusión en la medición internacional de la ciencia, estos autores también señalan cómo, so pena de ser penalizados en la revisión de sus artículos académicos, los investigadores del mundo deben vincularse a esta estandarización de la producción científica.

Así, la homogenización y estandarización de la producción intelectual global genera un empobrecimiento de la ciencia en general y de aquella en castellano en particular, pues se pierden los particulares giros lexicogramaticales, semánticos, textuales y sociopragmáticos de las diversas fuentes lingüísticas y culturales de las academias del globo (López, Moreno y Rey, 2017). Las particulares formas de decir y de pensar, coartan la creatividad y la profundidad de la creación académica, así como la deseable heterogeneidad de la producción científica.

Por último, como lo señala Cortés (2014a), este tipo de políticas también terminan por excluir a la comunidad investigativa colombiana que ha publicado fuera del país, pues difícilmente los criterios aplicados en los Estados Unidos y en Colombia, se pueden generalizar a otros países y regiones. De hecho, anteriormente Publindex también cumplía el rol de homologar publicaciones en el extranjero a su sistema de indexación. Hoy, al desaparecer el vínculo directo entre la medición de grupos y el sistema de indexación de revistas nacionales, también desaparece el sistema de evaluación y de homologación de revistas internacionales ya que solo se actualizan las bases de datos anuales de los dos índices internacionales privilegiados, y todo aquello que no aparezca allí, difícilmente será considerado como “nuevo conocimiento”.

En asocio a este debate, otro de los campos problemáticos señalados por la literatura nacional tiene que ver con la fractura y transformación de procesos disciplinares particulares, en especial en las ciencias sociales y humanas. Para Cortés (2014a) ha habido una invisibilización permanente de la producción de las ciencias sociales y una distorsión

de las prácticas de estas disciplinas pues no todas funcionan con las mismas prácticas y los patrones de publicación y generación de conocimientos (Fog, 2015).

Como lo señalan Espinosa e Insuasty (2015), ya desde la clasificación inicial de Publindex sobre la caracterización de los artículos científicos, aparecían fracturas frente al ejercicio de las ciencias sociales y las humanidades; la división entre artículo de investigación científica y artículo de reflexión, por ejemplo, ejercía límites difíciles de sostener en las ciencias sociales. Curiosamente, afirman estos autores, esos límites ya no existen en las nuevas bases internacionales privilegiadas.

No obstante, para Cortés (2014b), se sigue imponiendo un esquema de argumentación en el estándar de la “publicación científica”, a partir del modelo: problema, métodos, evidencia empírica y citas. Este modelo rígido es sin duda más cercano al quehacer de las ciencias duras e incluso a una perspectiva positivista de la ciencia, con poco margen de maniobra para otras propuestas epistemológicas. Además, dice este autor, la práctica de publicar artículos en revistas internacionales en inglés es un foco de acción tradicional ligado a las ciencias naturales pues en las ciencias sociales y humanas, el libro ha tenido históricamente un peso más importante. Tal como lo señalamos antes, estas argumentaciones extensas de las ciencias humanas y sociales se relacionan con particulares giros idiomáticos y sociolingüísticos que localizan profundamente la producción académica de estas áreas. Esta experiencia, sin embargo, hoy tiende a desaparecer, en medio de un modelo que exige productividad permanente, semestral o anual, en revistas internacionales indexadas de alto impacto.

Del dot.comunism al dot.capitalism

En otro ámbito, aparece en la literatura crítica sobre la ciencia nacional, una reflexión permanente sobre las características económicas de este modelo. Tal como lo señalamos

previamente, el saber es una construcción sociocultural y hoy, este tiene un particular peso en la configuración de las sociedades posindustriales. No es un azar que tres gigantes de la información, Thomson Reuters, Elsevier o Google, estén vinculados con procesos académicos de visibilización, comercialización y medición científica.

Según varios autores, la industria de las publicaciones científicas es un mercado que hoy genera anualmente ingresos por 22 000 millones de euros y un margen de beneficios del 40 %, muy superior a los de Apple, Google o Amazon (Villatoro, 2017). Un monstruo editorial como Thompson Reuters genera noticias como la de la venta de su división científica a otro gigante global, por la suma de 3 212 millones de euros (Expansión, 2016). Otra de las noticias sorprendentes es la indemnización solicitada a portales como Sci-Hub, LibGen Project y otros, por los derechos de autor de 28 millones de *papers* pertenecientes a Elsevier, que recibe 15 millones de dólares por este hecho de “piratería científica” (Schiermeier, 2017). Esta misma casa editorial facturó en 2016 más de 2 600 millones de euros por 2 500 revistas con un millón quinientos mil artículos publicados al año (Villatoro, 2017). Es interesante anotar que estas dos grandes casas editoriales nombradas, tal vez las más importantes en el mercado editorial científico global, están justamente detrás de las bases de medición científica promovidas hoy por Colciencias.

No hay duda de que la principal apuesta de estos índices bibliográficos altamente especializados es en esencia económica. De hecho, así se lee en algunas de sus declaraciones, en las cuales les señalan a las futuras revistas miembro, la necesidad de “conseguir activamente artículos de alto impacto”, de generar estrategias de comunicación y mercadeo de sus producciones o de ser conscientes del valioso producto que tienen en sus manos (Caicedo, 2017).

Tal como lo señala Villatoro (2017), la llegada al medio académico y editorial de sistemas como Open Access y ArXiv, que ponen a disposición de un público masivo numerosos archivos de producción intelectual y científica, hizo pensar que la industria editorial

científica decaería con el tiempo. Para la sorpresa de este autor y todos nosotros, tal vez el mercado nunca ha sido tan importante y lucrativo. Justamente, estas casas editoriales aumentaron de manera progresiva sus precios y lo que parecería una estrategia suicida, es en realidad, nos indica Villatoro (2017), el máximo aprovechamiento de un mercado cautivo.

Como lo analiza este autor, el éxito de Robert Maxwell (fundador de Pergamon Press, hoy parte de Elsevier), fue comprender que los gobiernos son sus clientes cautivos, quienes financian las bibliotecas universitarias, que compran las suscripciones a revistas, y habría que sumar quienes evalúan la investigación a partir de los recursos ofrecidos por estos gigantes editoriales. Según el diario *El Español*, “el importe total de dinero público que las universidades españolas y el CSIC invierte en la suscripción a revistas especializadas supera los 115 millones de euros anuales” (Hackers de la ciencia, 2016). El Centro de Investigaciones Ciemat de Madrid, por ejemplo, pagó a Elsevier la importante suma de 305 000 euros por la suscripción anual a 52 revistas, algunas de ellas gratuitas y otras vendidas en paquetes onerosos para las instituciones (Escudero y Villareal, 2018). En Colombia, la Universidad Nacional destina entre cinco mil y seis mil millones de pesos anuales para la contratación con editoriales (Semana, 2017b), y estos recursos también los invierten otras universidades de la misma ciudad, por revistas a veces muy poco consultadas.

Estas grandes cifras de negocio en torno a la comercialización de productos editoriales no dejan de sorprender, pero no es la peor parte de esta industria. Tal como lo señala el diario *El Español* (Hackers de la ciencia, 2016), “ni los autores ni las personas encargadas de revisar los textos cobran y, en ocasiones, son los propios autores quienes deben pagar”. En efecto, según Esteban (2018), los científicos pagan entre tres y cinco mil dólares para publicar sus descubrimientos en revistas como *Science*, *Cell* o *Nature*. Las revistas con mejores *rankings* internacionales de medición científica tienen tantas candidaturas de publicación que pueden pasar años esperando una evaluación de pares y ya que

puntuaciones, empleos o salarios docentes dependen de estas publicaciones, una alternativa es el pago, personal o institucional, por la evaluación y publicación de artículos científicos.

Posteriormente, nos dice este mismo artículo, el autor cederá sus derechos a la revista, lo cual le impedirá compartir sus contenidos en cualquier otro canal. Tal como afirma sorprendido el diario *El Español* (Hackers de la ciencia, 2016),

Imagina que un productor de Hollywood consiguiera que los autores, el director y hasta el compositor de la banda sonora hicieran una película gratis, o incluso tuvieran que pagar por aparecer en ella, y que después comercializase esa película, cobrando también a los espectadores; así funciona el negocio de las editoriales científicas.

Para Maly (2017), quien analiza entre otros el caso del portal Academia.edu, el modelo económico de estos actores editoriales es muy rentable pues los investigadores son pagados por las universidades o los países; en últimas, financiados por los contribuyentes, los revisores y editores de las revistas académicas no son remunerados, al someter el artículo se ceden los derechos de forma gratuita, pero el editor otorga un precio alto al producto para que sea un producto “de calidad”. Además, el autor indica que, en el caso de esta y otras iniciativas de búsqueda e intercambio académico, el acceso es originalmente libre, y se reivindica su potencial educativo y democrático, vinculado a las redes y tecnologías de la información. Ahora bien, dice el autor, de forma paulatina, los intereses comerciales se evidencian y, parafraseando a Van Dijk, del dot.comunism (todo debe ser gratis), se da rápidamente paso a un dot.capitalism determinante.

Crítica política y conclusiones

Cada uno de los debates aquí planteados genera amplios desafíos y contrastes políticos sobre la forma en que se debe o no hacer ciencia, comunicar el saber o evaluar el conocimiento científico y universitario. Desde la perspectiva crítica de William Ospina (citado por Sierra, 2016), “nuestras universidades no pasan de ser meros kínderes de la industria, máxime cuando están cooptadas por el neoliberalismo, con fordismo y taylorismo académico a bordo”. Pachón (2017) coincide con este diagnóstico e indica que no hay nada más cercano al concepto taylorista del trabajo que la racionalización a ultranza de los tiempos, la producción y los recursos empleados por los académicos, igualando al filósofo a un “orangután amaestrado”, un nuevo obrero, cuyos ritmos vitales y espirituales están sometidos al paradigma de la organización administrativa. Se trata, dice el mismo autor, de una jaula de hierro que aniquila la vida y con ella el espíritu creativo de la ciencia (p. 7).

Frente a la producción en serie de artículos y capítulos de libros científicos, Pachón habla de “paperfordismo”, una producción en serie de artículos para revistas indexadas, con miras a la categorización de los investigadores o, peor aún, simplemente para sobrevivir en el ecosistema científico (Villatoro, 2017). Estas prácticas

Igualan la reflexión y la investigación filosófica con el trabajo mecánico y repetitivo del que habló Marx, convirtiendo artículos, libros y conferencias, en cifras, en mercancía y en cosa, sin advertir siquiera la pertinencia y, en muchos casos, hasta la calidad de los mismos (Pachón, 2017, p. 8).

Para López de Mesa (2017, p. 2),

Ya no se trata ni de enseñar, ni de aprender, ni de mejorar a la sociedad o al individuo, no se trata tampoco de aportar al repositorio de conocimiento universal y me atrevo a pensar que tampoco se trata de investigar (aunque se use como excusa). Se trata solamente de publicar mucho y de puntuar en ránquines.

Los profesores son tomados como “combustible humano” por sus facultades, con el fin de “arañar como sea punticos aquí y allá, para los reinados académicos que son los ránquines internacionales que hoy parecen ser la única razón que tienen las universidades para existir” (p. 3). Como concluye Pachón (2017, p. 1), el sistema de medición de Colciencias, como toda dictadura, está apoyada en una burocracia asfixiante que mata la creatividad y la libertad, y este sistema se reproduce cada día en las instituciones universitarias. Se ha llegado, indica López de Mesa (2017), a absurdos como solicitar a los investigadores tres o cuatro publicaciones indexadas por año, o a contratar en prioridad extranjeros para aprovechar las publicaciones en inglés, mejor ubicadas en los *rankings*.

Este modelo, nos dice este mismo autor, aparece con “una generación completa de directivos, funcionarios y políticos profundamente obnubilados por el modelo estadounidense de educación (ese mismo que hoy se reconoce en profunda crisis)” (p. 4). Se trata evidentemente del mejor ejemplo del colonialismo intelectual, pues es la “adopción apresurada, irreflexiva y chambona de las recomendaciones de la OCDE por parte de este gobierno lo que ha puesto a la educación colombiana en una posición de inferioridad y dependencia de estándares internacionales absurdos”, (López de Mesa, 2018, párr. 5). El colonialismo es precisamente eso, concluye el autor, “el reflejo de un discurso provincial con pretensiones de universalidad, y es lo que hoy se quiere reproducir en las academias jóvenes como la nuestra” (López de Mesa, 2018, párr. 4).

Para Gómez (2015), el mayor riesgo de esta doble dependencia, de la medición y de lo internacional, es la redefinición de agendas de investigación nacionales. En países como

Brasil y Argentina, nos indica este autor, temas centrales de salud pública permiten la emergencia de científicos altamente citados en *journals* internacionales, pero estos, no han producido un solo medicamento. Ni qué hablar de los abismos entre el modelo de medición y un proyecto de ciencia contrahegemónico regional. Estos elementos promueven, para este autor, una universidad cada vez más hegemónica, compuesta por élites científicas, sin mayor diálogo con los estudiantes y el espacio local.

Tal como lo señala Esteban (2018), las iniciativas y los intereses del mercado editorial científico mundial, así como de los titanes de este negocio, miembros de cierto “star system” editorial, tienen en cuenta, además de unos criterios académicos de base, elementos como la “pertinencia” de estas publicaciones con respecto al perfil editorial de las revistas científicas. Estos criterios incluyen la originalidad, las potencialidades en el mercado mundial, la relevancia temática, el diálogo con la bibliografía internacional o el peso en la agenda regional. Criterios de interés pero que, sin duda, generan fuertes vínculos con las características del mercado editorial y, por esa vía, pueden dejar por fuera perspectivas contrahegemónicas y alternativas de crear conocimiento.

Para Escudero *et al.*, (2018), quienes analizan el problema por fuera de América Latina, en España y el Reino Unido en particular, la actual econometría de la vida social se ve justamente reflejada en la medición de la investigación científica a través de los artículos en revistas, lo cual genera indicadores múltiples, incluidos el rendimiento económico de las revistas científicas puestas en el mercado. Más allá de las cualidades académicas o del impacto social del saber académico, una de las características históricas de las ciencias latinoamericanas, hoy se genera en todo el globo un ambiente competitivo, semejante a una liga de fútbol o a un *ranking* de tenistas mundiales (p. 6). El desincentivo al trabajo colaborativo y libre se ve reflejado, dicen los autores, en una ciencia de mala calidad, con mayores “falsos positivos”, menos descubrimientos transformadores y menor crítica. Para Pachón (2017), la búsqueda de resultados inmediatos deja de lado la investigación autónoma, desinteresada y libre, la cual, a futuro, puede generar grandes beneficios sociales

y científicos. Tal como concluye Oxenham (2016), citando la ley de Goodhart, “cuando una medida se convierte en objetivo, deja de ser una buena medida”.

Por su lado, en cuanto a las prácticas y evaluaciones de las publicaciones científicas estrictamente, base fundamental de medición de la actividad científica en nuestros países, varios autores han señalado el enorme interés económico que existe detrás de ellas. Según Robert Darnton, de la Universidad de Harvard (citado en Semana, 2017b), hoy se debe pagar altas sumas de dinero por el conocimiento de investigadores que no son pagados por ello, y algunas instituciones incluso tienen que pagar para tener acceso al conocimiento de sus propios profesores. Para Villatoro (2017, párr. 1), “los científicos somos esclavos de las grandes editoriales de revistas científicas. Trabajamos gratis para ellas, solo por sobrevivir en el ecosistema científico”.

Como lo indica Esteban (2018), si tenemos en cuenta que algunas de estas revistas facturan incluso por publicar los resultados de investigación, estamos hablando que el negocio editorial se lucra tanto por producir o editar revistas, como por vender o comercializar el producto (párr. 11), y habría que sumarle a esto, por medir a estas mismas revistas y a sus autores, actividades que ofrece tanto a un público abierto de consumidores científicos como a los Estados e instituciones del saber, clientes cautivos de la industria editorial mundial.

En Colombia, la vinculación de nuestra producción académica a este modelo ha sido progresiva. Si en 1996 solo había una revista colombiana en la base de indexación de ISI, en 2010 ya se contaba con 25 de ellas (Gómez, 2010), y hoy aparece más de medio centenar. Ahora bien, tal como lo indica Díaz (2017), más de 400 revistas nacionales no se encuentran en los índices SJR o JCR (Scopus e ISI). La crisis de vinculación de esta producción se hace aún más evidente en el momento en el que Colciencias asume que el privilegio de su reconocimiento académico como “producción de nuevo conocimiento”, estará vinculado casi exclusivamente a la vinculación con revistas pertenecientes a estas dos bases de indexación internacionales. Pertenecer a otras bases solo equivale a una

producción tipo D, e incluso la base de indexación propia de Colciencias no aparece como referente de interés para la clasificación de “nuevo conocimiento”.

Esto hace que las revistas nacionales se enfrenten a científicos que no quieren publicar en ellas (Gómez, 2015) o incluso piensen, como lo afirma Fog (2015), que la orden enviada por Colciencias es no publicar en revistas colombianas. De hecho, ya algunas de ellas han optado por dar prioridad en el proceso de evaluación a los artículos recibidos originalmente en inglés (Díaz, 2017), en un desmedro evidente de la producción local en lengua vernácula. En este sentido, señala Gómez (2010), debe existir un balance necesario entre la calidad y el impacto internacional, frente al fomento y la promoción del sector editorial local.

Tal como señala Uribe (2017), las bases internacionales tienen un acceso limitado, que hace que nosotros no podamos acceder, o debemos pagar por ello, pero además, según lo indica Esteban (2018), construyen un “star system”, una élite del conocimiento mundial, con criterios muy cercanos al mercado editorial, al cual es muy difícil y hay que preguntarse si tiene sentido ingresar. “Los monstruos editoriales concentran sus esfuerzos en evitar el desarrollo de nichos editoriales locales para asegurarse el monopolio de la distribución del conocimiento, materializado en revistas” (párr. 7).

En este sentido, como lo plantea Uribe (2017), no todas las investigaciones son de alcance internacional, y muchas de ellas nutren debates internos y locales. Esto no significa que dejen de ser “nuevo conocimiento científico” o se vuelvan simple “apropiación social del conocimiento”; al contrario, tienen toda la pertinencia, en distintos alcances. Según afirma el autor, desdeñar las clasificaciones internas y nacionales es como preguntarse “¿para qué tener una liga colombiana de fútbol si lo único que vale la pena es la liga española, inglesa, alemana e italiana?”. En medio de enormes discursos y teorías decoloniales y localistas contemporáneas, que incluso han permitido resaltar la reflexión científica del sur en la escena global, nuestros sistemas de medición y fomento científico continúan siendo

profundamente coloniales y dependientes. Para Uribe (2017), lo interesante de la construcción de dinámicas locales es fortalecer las dinámicas propias para que estas se abran al mundo globalizado, construyendo procesos glociales, ni hegemónicos ni impositivos.

El hecho de que el conocimiento académico sea ahora parte de un lucrativo negocio, solo puede entenderse como el fracaso del Estado y el predominio del neoliberalismo... La única manera de cambiar eso es establecer nuestras propias plataformas, las cuales deberían tener un solo objetivo: dar ese conocimiento a la sociedad⁴ (Maly, 2017).

Como lo señala Esteban (2018), no existen iniciativas públicas que contrasten los intereses del mercado editorial y de los titulares del negocio. En esta óptica puede leerse la popularidad y el debate generado por la nueva “piratería de la ciencia”, a partir de la aparición de plataformas como Sci-Hub, que evidencian el descontento con el *statu quo* de las publicaciones científicas, consideradas como un bien comercializable y privatizado (Schiermeier, 2017).

Si la globalización sirve para algo, opinan algunos autores, no es para generar nuevos círculos comerciales mundiales a partir de nuevos materiales comercializables, como el conocimiento científico, sino para generar una verdadera circulación de ideas y conocimientos. En este sentido, señalan tanto Sandoval y Aguado (2002) como Espinosa e Insuasty (2015), redes de internet y plataformas de libre acceso, como Redalyc, Dialnet o Creative Commons, sin ánimo de lucro, con un enfoque regional y en ocasiones con una importante participación universitaria, deberían guiar nuestro proceso de construcción de visibilidad científica. En el mismo horizonte ubican Escudero *et al.* (2018, párr. 9) a espacios de publicación abierta como ArXiv o BiorXiv, o al fortalecimiento de las clásicas

⁴ Traducción libre del inglés.

comunidades de evaluación de pares, que para los autores representan la esperanza de volver a pensar la ciencia como una empresa solidaria, reflexiva y cooperativa.

En esta perspectiva, dialógica y situada de la ciencia, como lo sugiere Cortés (2014b), los impactos de una publicación deben ser diferenciales, en el mundo, en la región y localmente, y no se pueden solo defender unos, invisibilizando por completo los otros. El reto está en construir, al mismo tiempo, el conocimiento científico como una práctica localizada, en articulación con las geografías y sociedades que le dan sustento, y en diálogo con el mundo, no solo el de las bases bibliográficas y las mediciones globales, sino con hombres y mujeres que leen, evalúan y discuten entre sí. En este camino de intereses, no hay duda de que Colciencias puede aún cumplir un importante papel, que permita la construcción local y articulada del conocimiento científico en el país, más allá de la medición cuantitativa de la producción casi industrial de una ciencia lucrativa.

Referencias bibliográficas

ARANGO, P. (2009). LA FARSA DE LAS PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS. *EL MALPENSAnte*, (27), MAYO. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YRKPGW](https://bit.ly/2YRKPGW)

ARENAS, W., SOTO, J. Y MARINO, O. (2004). LA EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN SEGÚN LOS INDICADORES DE EFICIENCIA DE COLCIENCIAS VERSUS SU EVALUACIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS ENVOLVENTE DE DATOS - DEA. *SCIENTIA ET TECHNICA*, X(24), MAYO. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YHPKEP](https://bit.ly/2YHPKEP)

AUGÉ, M. (1993). *LOS NO LUGARES: ESPACIOS DEL ANONIMATO. UNA ANTROPOLOGÍA DE LA SOBREMERNIDAD*. BARCELONA: GEDISA. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/1AZ6P8F](https://bit.ly/1AZ6P8F)

CAICEDO-ALARCÓN, Ó. (2017). CINCO CONSEJOS PARA POSTULAR A WEB OF SCIENCE Y NO FRACASAR EN EL INTENTO. *JOURNALS & AUTHORS*, MARZO. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2Q5WTVS](https://bit.ly/2Q5WTVS)

CAÑO, A. (2017). VISIBILIDAD DE LOS INVESTIGADORES COLOMBIANOS SEGÚN SUS INDICADORES EN GOOGLE SCHOLAR Y RESEARCHGATE. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES CON LA CLASIFICACIÓN OFICIAL DEL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIAS - COLCIENCIAS. *REVISTA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA*, 40(3), SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 221-230. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2MINPRL](https://bit.ly/2MINPRL)

COMISIÓN DE MEDICIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - SOCIEDAD COLOMBIANA DE FILOSOFÍA. (2017). ¿COLCIENCIAS DESPRECIA EL CASTELLANO? *EL ESPECTADOR*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YSG60C](https://bit.ly/2YSG60C)

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL. (2009).
*DOCUMENTO CONPES 3582. POLÍTICA NACIONAL DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN.* BOGOTÁ: DEPARTAMENTO NACIONAL DE
PLANEACIÓN (DNP). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2LLIVH7](https://bit.ly/2LLIVH7)

CORTÉS, F. (2014A). *INVESTIGADORES AFECTADOS RECLAMARÍAN
JURÍDICAMENTE A COLCIENCIAS, POR MEDICIÓN DE GRUPOS.* EL
OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. EN LÍNEA.

(2014 B). *CLASIFICACIÓN DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN: SIGUE LA
POLÉMICA.* EL OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. EN
LÍNEA.

DÁVILA, C. (2004). A PROPÓSITO DEL RECONOCIMIENTO DE COLCIENCIAS A
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN ADMINISTRACIÓN. *CUADERNOS DE
ADMINISTRACIÓN*, 17(27), 5-9. RECUPERADO DE
[HTTPS://BIT.LY/2M58XZM](https://bit.ly/2M58XZM)

DELGADO, G. (S. F.). *COLCIENCIAS DA SUS ARGUMENTOS FRENTE A CRÍTICAS
POR MODELO DE MEDICIÓN DE GRUPOS.* EL OBSERVATORIO DE LA
UNIVERSIDAD COLOMBIANA. EN LÍNEA.

DERRIDA, J. (2002). *UNIVERSIDAD SIN CONDICIÓN.* MADRID: TROTTA.

DÍAZ CABRERA, G. (2017). INCERTIDUMBRE ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL
NUEVO MODELO DE MEDICIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS EN
COLOMBIA. *TECNOLÓGICAS*, 20(38), 9-13. RECUPERADO DE
[HTTP://WWW.SCIELO.ORG.CO/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=
S0123-77992017000100001&LNG=EN&TLNG=ES](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-77992017000100001&lng=en&tlng=es)

EL ESPECTADOR. (2018A). *EXDIRECTOR DE COLCIENCIAS DICE QUE LO SACARON DEL CARGO POR INTERESES PARTICULARES*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YJAOZ](https://bit.ly/2YJAOZ)

EL ESPECTADOR. (2018B). *PRESIDENCIA RETIRA DEL CARGO AL DIRECTOR DE COLCIENCIAS Y DEJA EN EVIDENCIA CRISIS DE LA ENTIDAD*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2CQAZQ0](https://bit.ly/2CQAZQ0)

ESCOBAR, M. R. (2007). UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y SUBJETIVIDAD. RELACIONES DE SABER/PODER EN LA ACADEMIA CONTEMPORÁNEA. *REVISTA NÓMADAS*, (27), OCTUBRE. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2MLMF8J](https://bit.ly/2MLMF8J)

ESCUDERO, A., HORTAL, J., MAGALHAES, S., PÉREZ-ESPONA, S., SANTAMARÍA, L., MOYA, J. Y VALLADARES, F. (2018). EL USO EXCESIVO DE MÉTRICAS Y LA LÓGICA CAPITALISTA PERVIERTEN EL TRABAJO CIENTÍFICO. *EL DIARIO*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YQXEPP](https://bit.ly/2YQXEPP)

ESCUDERO, J., Y VILLAREAL, A. (2016). EL SECRETO MEJOR GUARDADO DE ELSEVIER: NOS COBRA POR REVISTAS GRATUITAS QUE NADIE LEE. *EL CONFIDENCIAL*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2KAGZEJ](https://bit.ly/2KAGZEJ)

ESPINOSA, N. E INSUASTY A. (2015). EL CONOCIMIENTO INVENTARIADO. APUNTES CRÍTICOS SOBRE EL MODELO DE INDEXACIÓN DE LAS PUBLICACIONES ACADÉMICAS EN COLOMBIA. *EL ÁGORA USB*, 15(1), 95-113. [HTTPS://DOI.ORG/10.21500/16578031.4](https://doi.org/10.21500/16578031.4)

ESTEBAN, P. (2018). EL NEGOCIO DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS. *PÁGINA 12*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YNRE0V](https://bit.ly/2YNRE0V)

EXPANSIÓN. (2016). *THOMPSON REUTERS VENDE SU DIVISIÓN CIENTÍFICA Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL POR 3212 MILLONES.*

FOG, L. (2012). COLCIENCIAS: ¿UNA PESADILLA SIN FIN? *EL ESPECTADOR*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YQ7AJ3](https://bit.ly/2YQ7AJ3)

. (2015). GRUPOS DE COLCIENCIAS, UN SISTEMA AGRIDULCE. *EL ESPECTADOR*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YOR7VL](https://bit.ly/2YOR7VL)

FOUCAULT, M. (1968). *LAS PALABRAS Y LAS COSAS. UNA ARQUEOLOGÍA DE LAS CIENCIAS HUMANAS.* BUENOS AIRES: SIGLO XXI.

GÓMEZ, Y. J. (2010). *UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE PUBLICACIONES: EL CASO COLOMBIA.* PONENCIA PRESENTADA EN EL VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, MADRID, 5 Y 6 DE OCTUBRE.

. (2015). USOS Y ABUSOS DE LA BIBLIOMETRÍA. *REVISTA COLOMBIANA DE ANTROPOLOGÍA*, 51(1), 291-307. RECUPERADO DE [HTTPS://REVISTAS.ICANH.GOV.CO/INDEX.PHP/RCA/ARTICLE/VIEW/244](https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/244)

HACKERS DE LA CIENCIA. (2016). *DIARIO EL ESPAÑOL.*

HARVEY, D. (1990). *LA CONDICIÓN DE LA POSMODERNIDAD. INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ORÍGENES DEL CAMBIO CULTURAL.* BUENOS AIRES: AMORRORTU EDITORES. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.ECONOMIA.UNAM.MX/ACADEMIA/INAE/PDF/INAE2/U2L2.PDF](http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae2/u2l2.pdf)

LEÓN, F., BAYONA, J., BAYONA, E. Y LEÓN M. (2005). COLCIENCIAS E INCONCIENCIAS CON LOS CIENTÍFICOS COLOMBIANOS: DE LA EDAD DE PIEDRA AL FACTOR DE IMPACTO. *REVISTA DE SALUD PÚBLICA*, 7(2), 227-235. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31RE0SV](https://bit.ly/31RE0SV)

LÓPEZ DE MESA, J. (2017). PUBLICA Y MUERE. *EL ESPECTADOR*. RECUPERADO DE [HTTPS://WWW.ELESPECTADOR.COM/OPINION/PUBLICA-Y-MUERE-COLUMN-728220](https://www.elspectador.com/opinion/publica-y-muere-columna-728220)

LÓPEZ DE MESA, J. (2018). CONTRA EL COLONIALISMO ACADÉMICO. *EL ESPECTADOR*. RECUPERADO DE [HTTPS://WWW.ELESPECTADOR.COM/OPINION/CONTRA-EL-COLONIALISMO-ACADEMICO-COLUMN-735150](https://www.elspectador.com/opinion/contra-el-colonialismo-academico-columna-735150)

LÓPEZ, I., MORENO, A. Y REY, J. (2017). DIFICULTADES DE LOS INVESTIGADORES ESPAÑOLES PARA PUBLICAR EN REVISTAS INTERNACIONALES: MÉTRICAS, EDITORES Y MULTILINGÜISMO. *TEKNOKULTURA, REVISTA DE CULTURA DIGITAL Y MOVIMIENTOS SOCIALES*, 14(1), 13-33. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5209/TEKN.54142](https://doi.org/10.5209/TEKN.54142).

MALY, I. (2017). THE END OF ACADEMIA.EDU: HOW BUSINESS TAKES OVER, AGAIN. *DIGGIT MAGAZINE*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2QJ19YY](https://bit.ly/2QJ19YY)

MEJÍA, A. M. (2009). LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS BAJO EL ESQUEMA DEL MODELO UNIVERSIDAD-EMPRESA-ESTADO: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD. *REVISTA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA*, 32(2), 231-252. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2OMRIHM](https://bit.ly/2OMRIHM)

MORALES-THOMAS, N. (2009). EL MANIZALES TRUMAN SHOW. *EL MALPESANTE*. OCTUBRE. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2THY9NE](https://bit.ly/2THY9NE)

NAVARRETE, S. (2015). COLCIENCIAS Y LOS HUMANISTAS, EN ORILLAS DIFERENTES. *EL ESPECTADOR*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2KN8M9B](https://bit.ly/2KN8M9B)

OXENHAM, S. (2016). EVOLUTIONARY FORCES ARE CAUSING A BOOM IN BAD SCIENCE. *NEWSCIENTIST*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/29YRFFQ](https://bit.ly/29YRFFQ)

PACHÓN, D. (2017). COLCIENCIAS O CÓMO MATAR LA CREATIVIDAD Y LA REFLEXIÓN. *AP ALPONIEN*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2MMNJIA](https://bit.ly/2MMNJIA)

PÉREZ-ANAYA, O. (2017). ÍNDICE DE OSK: UNA NUEVA MEDICIÓN BIBLIOMÉTRICA PARA LAS REVISTAS CIENTÍFICAS. *REVISTA ESPAÑOLA DE DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA*, 40(2), E174. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.3989/REDC.2017.2.1418](http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.2.1418) SANDOVAL, E. Y AGUADO, E. (2002). RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES RED ALYC. *CONVERGENCIA. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES*, 9(30), SEPTIEMBRE-DICIEMBRE. TOLUCA: UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=10503017](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503017)

SCHIERMEIER, Q. (2017). US COURT GRANTS ELSEVIER MILLIONS IN DAMAGES FROM SCI-HUB. *NATURE, INTERNATIONAL WEEKLY JOURNAL OF SCIENCE*. RECUPERADO DE [HTTPS://GO.NATURE.COM/2U54B50](https://go.nature.com/2U54B50)

SEMANA. (2017A). ¿POR QUÉ COLOMBIA NO SE MANIFIESTA POR LA CIENCIA? *REVISTA SEMANA*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31NYHC6](https://bit.ly/31NYHC6)

SEMANA. (2017B). BASES DE DATOS: ¿UNA PÉRDIDA DE PLATA PARA LAS UNIVERSIDADES? *REVISTA SEMANA*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31RNGGD](https://bit.ly/31RNGGD)

SEMANA. (2018). PUBLINDEX, 'LA PURGA' DE LAS REVISTAS UNIVERSITARIAS. *REVISTA SEMANA*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2KIA8LY](https://bit.ly/2KIA8LY)

UPUBLICARESISTE.BLOGSPOT.COM. (2015). *CARTA ABIERTA DE LOS 'SOCIALES' DE LA UDEA A COLCIENCIAS*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YKQDDR](https://bit.ly/2YKQDDR)

URIBE, A. (2017). PUBLINDEX SE USA COMO NO SE DEBE. *ALMA MATER*, (668), SEPTIEMBRE. MEDELLÍN: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. RECUPERADO DE [HTTP://EPRINTS.RCLIS.ORG/31686/1/PUBLINDEX%20ALMA%20MATER.PDF](http://eprints.rclis.org/31686/1/PUBLINDEX%20ALMA%20MATER.PDF)

VILLATORO, F. (2017). ROBERT MAXWELL, EL PADRE DEL GRAN NEGOCIO DE LAS EDITORIALES CIENTÍFICAS. *FRANCIS.NAUKAS.COM*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YXWJSH](https://bit.ly/2YXWJSH)

VEGA CANTOR, R. (2011). CONTRARREFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA. *EL ÁGORA USB*, 11(2), 335-379. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.21500/16578031.398](https://doi.org/10.21500/16578031.398)

VELÁZQUEZ, R. (2017). EL CALVARIO DE HACER CIENCIA EN COLOMBIA. DIARIO *EL COLOMBIANO*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YRBTBV](https://bit.ly/2YRBTBV)

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN COLOMBIA.

DEBATES Y PERSPECTIVAS

Juan Diego Demera

La aparición relativamente reciente de múltiples programas y espacios académicos vinculados con la investigación formativa y con los semilleros de investigación universitarios nos plantea la necesidad de comprender, de manera retrospectiva y comparativa, algunas de las características, los debates y las actividades propias a este universo de formación y creación investigativa. En este artículo, justamente fruto de una actividad de investigación formativa del Grupo de Investigación para la Gestión Social de la Facultad de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Republicana⁵, se explora la literatura nacional alrededor de estas diferentes experiencias de investigación formativa.

Así, se aborda el universo conceptual, social y pedagógico que le da sustento, así como algunos de los principales debates y desafíos señalados por diferentes intelectuales, semilleristas e instituciones nacionales. Se evidencia un universo profundamente rico en posibilidades de trabajo y creación académica, pero además en la construcción de diálogos intergeneracionales, interdisciplinarios e interinstitucionales. Así mismo, emerge un proceso investigativo amplio y plural, en el que las preguntas, la creatividad, la exploración de sí mismo y del otro, se encuentran en el centro de la construcción de sociedades plurales y participativas.

⁵ Debo expresar mi agradecimiento al trabajo colaborativo realizado con varios estudiantes del semillero, sobre políticas y prácticas de investigación en Colombia, en particular a Natalia Morera.

Un poco de historia

El modelo clásico universitario, desarrollado en particular en la Europa del siglo XIX y principios del XX, definió a la investigación científica como una etapa relativamente aislada de las aulas de clase y de la formación inicial de los estudiantes universitarios. Así, y por mucho tiempo, la función primordial de la formación universitaria de base consistió en el aprendizaje y manejo de una serie de autores y de teoremas fundamentales a cada una de las ciencias. El espacio del aula estaba vinculado más con la fundamentación y repetición que con la creación y transformación del conocimiento. De manera evidente, la investigación se ha constituido desde el origen de la ciencia en una de las prácticas centrales a su desarrollo, pero esta estaba restringida a una pequeña y muy especializada población académica, en particular a los estudios de doctorado.

Así, la relación entre investigación y docencia se apoyaba en la necesaria experiencia docente en investigación, a través de un doctorado que habilita a ejercer la profesión docente universitaria. Aún hoy, la mayoría de las universidades europeas vinculan el doctorado con una primera experiencia de investigación, y el doctorado de estado o la habilitación a dirigir investigaciones (HDR, en francés), con un acumulado investigativo que le permite al candidato vincularse con el ejercicio docente. Estas prácticas, heredadas de una concepción histórica del rol y del lugar de la investigación en el ejercicio científico y docente, llegan hasta nuestros días e influyen ampliamente en nuestra propia concepción de la academia y la investigación.

En este esquema de formación doctoral, que inició con la concepción misma de las universidades en Occidente, mucho antes de la ciencia, y que atravesó diferentes regímenes y modificaciones diversas, hemos erigido nuestra estructura fundamental de organización del conocimiento en general, y del saber universitario en particular. A pesar de que hoy el sistema universitario mundial ha introducido un espacio intermedio de formación, las especializaciones o las maestrías, con una participación diferencial en cuanto al rol de la

investigación en cada una de ellas, en términos generales el sistema universitario sigue asociando la investigación científica con un campo de pocos especialistas, vinculados a una alta formación académica y a un grado de magíster o de doctor. De manera concomitante, la investigación científica no aparece de manera central en los ciclos iniciales de formación pues se considera que solo aquellos “formados para investigar” tienen elementos para aportar en los campos especializados.

Una importante modificación de esta relación entre investigación y universidad fue aportada por el sistema de educación universitario de los Estados Unidos, en particular en los años de la posguerra. Buena parte del auge industrial y tecnológico de la naciente potencia, a diferencia del precedente espíritu de los creadores de patentes, relativamente aislados, fue desarrollado a través de un sistema de universidad-empresa, que cumplió de forma amplia con el objetivo de realizar una formación científica altamente práctica y volcada a la aplicabilidad de los conocimientos universitarios. Este esquema, que aún hoy vincula con creces la universidad estadounidense, su financiación y su proyección, con las iniciativas privadas y las perspectivas de aplicabilidad de la ciencia, se constituyó al mismo tiempo en los primeros espacios académicos de formación en investigación dentro de una población estudiantil más amplia.

Los años de la posguerra y la financiación estadounidense a la reconstrucción europea, entre otros por parte de las fundaciones Rockefeller y Ford, tuvieron también un eco en la práctica de la investigación universitaria del viejo mundo, en particular en las ciencias sociales y humanas. En el caso francés, por ejemplo, si bien el segundo imperio creó en 1868 una Escuela Práctica de Altos Estudios (EPHE) con vocación a formar en la investigación por medio de la investigación, gracias a la formación por seminarios, a la alta especialización y a la participación en laboratorios, las ciencias sociales difícilmente se vincularon a este auge de la ciencia aplicada. Solo tiempo después, y gracias al interés estadounidense en la financiación de iniciativas de investigación social ajenas al marxismo, así como en el fortalecimiento de los lazos científicos y culturales transatlánticos, van a emerger con fuerza los procesos de investigación social por fuera del sistema académico

clásico universitario francés, de tal manera que, en 1975, la sexta sección de la EPHE se independiza y se vuelve la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, EHESS (Mazon, 1998). De nuevo, la vocación fundamental de esta escuela, altamente especializada, era la de realizar investigación social y de formar en ella a través de la investigación.

De esta manera, a partir de la década de 1960, la EHESS y otras diversas escuelas europeas de este mismo corte, logran distinguirse de manera profunda de los modelos de formación académica clásicos continentales y, al mismo tiempo, de la vocación comercial y antirrevolucionaria que les permitieron su financiación inicial. El énfasis puesto en la investigación de la realidad social posibilitó incluso el surgimiento de importantes hitos de la tradición científica, como la Escuela de los Anales, buena parte del estructuralismo y del posestructuralismo.

Ahora bien, este tipo de escuelas con vocación investigativa, como la EHESS de París o la Universidad Humboldt de Berlín (Munévar-Molina, Munévar-Quintero y Quintero-Corzo, 2007) se mantuvieron por un largo período como una especie de islas académicas, al mismo tiempo altamente científicas pero un poco aisladas del sistema académico universitario. Su oferta académica se restringía, y se sigue vinculado incluso hoy, a formaciones de lo que en la actualidad se denomina el “tercer ciclo”, es decir, la formación doctoral. A pesar del énfasis puesto en los procesos de investigación y de la aparición de intereses investigativos cada vez más asociados a la comprensión y transformación de fenómenos sociales desde perspectivas muy diversas, la división entre una “formación universitaria” y una “formación investigativa” de alto nivel, permitió que ambos universos, el del “primer” y el del “tercer” ciclo, ahondaran sus distancias y diferenciaciones. Ya no se trataba de “doctores” que accedían a otro círculo intelectual y profesoral dentro de una facultad histórica sino de “investigadores” que pertenecían a escuelas claramente diferenciadas de las formaciones y estudiantes del primer ciclo.

Por su parte, en nuestro país, si bien buena parte de la identidad nacional se construyó en torno a la Expedición Botánica o a la Misión Corográfica, la investigación científica va a estar profundamente rezagada de los intereses políticos nacionales. Los antecedentes más claros de una política de investigación se encuentran vinculados a la investigación agraria y a la creación de diferentes centros de estudios de suelos y productos a mediados del siglo XX, en directa continuidad con las empresas investigativas coloniales o republicanas. Por su parte, las ciencias sociales solo aparecen muy recientemente, justo de la mano de diversos intelectuales europeos, la mayoría de ellos refugiados de la Segunda Guerra Mundial. Poco a poco, algunos jóvenes estudiantes también van a formarse en las escuelas de alto nivel del Viejo Continente y vuelven al país para fundar las primeras escuelas de ciencias sociales.

Así, en las décadas de 1960 y 1970, los centros universitarios ven aflorar un enorme campo de nuevas ideas sociales, culturales y científicas, a partir de las cuales se piensa la realidad local y regional desde las ciencias sociales. La universidad se constituye en el foco privilegiado de reflexión e investigación de la realidad, si bien la formación, en términos de los ciclos europeos, es aún inicial.

La puesta en marcha en 1968 de un centro de investigaciones nacionales, hoy Colciencias, apoyado por la OEA y la Unesco, nos habla de nuevo de la importancia de las políticas estadounidenses de la posguerra en los procesos de construcción y proyección de la investigación científica en diferentes espacios nacionales. Sin embargo, hay que esperar a las décadas de 1980 y 1990 para que surja un interés fehaciente, dentro de la política nacional, por el espectro de la investigación científica en el país, reflejado por ejemplo en el primer plan de desarrollo que se ocupa del tema de la investigación y, poco a poco, en convocatorias, comisiones y áreas de trabajo e investigación diversificadas (Tovar, 2014).

Este interés creciente por el campo de la investigación, que incluso se establece en el mismo período como un componente obligatorio de las formaciones universitarias

nacionales, está en estrecha relación con el auge de una economía de mercado vinculada a la creación, la tecnología y la innovación. Este acento evidencia al mismo tiempo un cambio de modelo social, económico y educativo en las naciones latinoamericanas, que han pasado de tomar como referente al sistema europeo y francés por una mayor vinculación al proyecto estadounidense. Además, refleja un cambio progresivo y cada vez más evidente en el desarrollo del sistema mundial, a partir del cual el capital educativo y creativo es parte fundamental de la creación de riqueza y del comercio global.

Tal como señala Zapata (1997), el paso progresivo del modelo académico francés al estadounidense, a partir de la década de 1950, toma toda su forma en la Ley 80 de 1980, que proyecta la universidad investigativa, las asignaturas de investigación en el currículo universitario y la proyección de Colciencias. En 1994, la comisión de sabios replantea la necesidad de formar investigadores en las aulas universitarias colombianas, y la Comisión Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación colombiano establece en 1995 la importancia de la formación investigativa por parte de docentes y estudiantes de los programas universitarios colombianos; se habla de formar en y para la investigación, a pesar de que no se vincula necesariamente esta actividad al desarrollo de proyectos de investigación sino a una inserción evidente en el currículo de cada formación.

Con el objetivo de llevar a cabo esta política de “laboratorios de investigación científica”, varias universidades regionales, entre ellas la Universidad de Antioquia y la Universidad de Caldas, desarrollaron diversos proyectos a mediados de la década de 1990, para vincular estudiantes universitarios a los procesos de investigación científica de estos centros (Rendón, 2002). Ahora bien, de acuerdo con el contexto nacional y local, y a diferencia del espacio estadounidense o europeo, en donde esta vinculación de estudiantes obedecía fundamentalmente a procesos de formación de tercer ciclo, en estos espacios universitarios nacionales se dio paso a la vinculación de estudiantes de diversos niveles de formación, pero en especial del pregrado. Esta experiencia permite la construcción del concepto de “semilleros de investigación” o de “estudiantes semilla” (González, 2012), a través de la vinculación de docentes, jóvenes investigadores y de estudiantes de diferentes niveles que

forman y construyen procesos investigativos de manera conjunta. De allí surgen RedSIN y posteriormente RedCOLSI (Hernández, 2004; Maldonado, Hernández, Ruiz, Vanegas y Cruz, 2007).

Esta particular característica de apertura de la investigación a espacios y públicos relativamente inhabituales a las rutinas científicas más clásicas, su vinculación al pregrado y al intercambio entre investigadores confirmados, docentes, jóvenes investigadores y estudiantes en formación, le han dado cierta particularidad y un amplio potencial a las experiencias posteriores, replicadas en muchos espacios universitarios nacionales e internacionales. Es en este sentido que Martínez (2008) se refiere al semillero de investigación como agrupaciones estudiantiles nacidas en Colombia, e incluso a uno de los grupos de la Universidad Pontificia Bolivariana, con 300 estudiantes, como “el semillero de investigación más grande del mundo”.

Sin embargo, tal como lo señalan otros autores, el protagonismo de las instituciones colombianas en estos procesos de construcción y formación investigativa contrasta ampliamente con las incipientes tasas de participación nacional en los escenarios científicos globales, así como en la vinculación de la población nacional a los procesos de investigación. Según Bueno (2012), si bien en la década de 1990 el impulso al desarrollo industrial y a la tecnología, así como el desarrollo de nuevos mercados, generaron transformaciones evidentes en la política nacional de investigación, hoy solo el 0,01 % de la población nacional está vinculada a este universo. El panorama regional no es mejor pues Colombia aporta solo el 1 % de los investigadores de América Latina, pero, además, esta región posee solamente el 1 % de los investigadores del mundo.

El mismo autor indica otras cifras que evidencian de nuevo las profundas carencias en términos de participación y proyección investigativa nacionales pues, de hecho, el presupuesto nacional dedicado a la educación es tan solo el 2,5 % del PIB. Así, en el país existen 166 científicos por cada millón de habitantes, mientras que en los Estados Unidos

hay 2 685 investigadores y en el Japón 3 500 (Bueno, 2012). A pesar de que la sociometría no nos dice todo sobre la investigación nacional, el fortalecimiento de los procesos investigativos en todos los niveles de la formación educativa, así como en diversos escenarios de participación social es aún una tarea por construir. Ahora bien, en ese camino es importante preguntarse sobre qué entendemos por investigar, cómo hacerlo y cómo formar en investigación.

La investigación formativa

Tal como lo abordamos previamente, la preocupación por la investigación dentro del mundo universitario se ha abierto paso poco a poco, desde la concepción de un mundo reservado a los científicos que de vez en cuando pueden impartir la docencia hasta la conceptualización misma del espacio educativo, no como un transmisor de conocimientos sino como un creador de saberes (Jaimes, 2009; Berrouet, 2012). En esta concepción educativa, la academia no se basa en el desarrollo de las capacidades memorísticas (Jaimes, 2009) o en la aplicación de teoremas fundamentales a diversas realidades. Para la Unesco, educar significa aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser (Oquendo, 2012).

Justamente, para posibilitar esta enorme exploración del mundo, plural y multiforme, no solo es importante generar procesos de “investigación pedagogizante” (González, 2008), en particular a partir de cátedras sobre los procesos de investigación, sobre la metodología y los recursos necesarios para una eventual vinculación a procesos investigativos. Desde la perspectiva de algunos autores, más allá de esta “formación investigativa”, sin duda necesaria y por ello sistemáticamente ofrecida en cada uno de los programas de educación universitaria nacionales, es necesario generar nuevos procesos de “investigación formativa”, es decir, espacios de vinculación directa del estudiante a la construcción científica (Miyaira, 2009). Tal como lo señala Rico (1996), se trata de pasar de un programa abstracto de formación en investigación, a lo específico e inmediato de un proyecto de investigación por desarrollar.

Ahora bien, ¿de qué investigación estamos hablando? Según Rico (1996, p. 4),

Investigar es cuestionar y cuestionarse, plantearse interrogantes sustanciales en procesos de ensayo y error; es la búsqueda del sentido, la articulación de las ideas, el desarrollo de las argumentaciones. También la investigación implica revisar la historia, el pensamiento y los caminos recorridos por otros y otras, relacionarse con las fuentes de información, conocerlas, conquistarlas, perderles el miedo. Pero, ante todo, investigar es crear y la creación conduce a y es producto de la autonomía. La autonomía, junto con el bienestar, deberían ser las columnas de nuestro proyecto de sociedad.

En esta interesante concepción de investigación, el centro fundamental del proceso está en la construcción, creativa y autónoma, de interrogantes significativos. Por supuesto, hay un procedimiento acumulado, un saber-hacer por adquirir, pero, sobre todo, un medio, una subjetividad y una curiosidad por explorar. Tal como lo señala Escobar (2013), más allá de los laboratorios o de los grupos, la investigación supone una capacidad de cuestionamiento. De hecho, el hecho investigativo se piensa incluso como un ideal de construcción de sociedad y de proyección humana. Esta concepción no solo va mucho más allá del interés inicial en un saber práctico, renovador, creador de bienes y servicios comercializables, para plantearse como un eje de exploración de lo humano y de proyección de sociedad.

Para García (2012), en este modelo de investigación formativa se va más allá del “maestro explicador” que transmite conocimientos, para crear una complementariedad entre la razón sensible, “abierta y desordenada”, y la razón abstracta de los actores vinculados. La investigación ya no es concebida como un fin último, distante e inalcanzable para el estudiante de base, sino como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje

(Miyaira, 2009, p. 119), en la exploración del mundo y en la creación de nuevo conocimiento.

Desde esta perspectiva, la investigación formativa o la investigación sin más, podría y debería hacer parte central del hecho de educar, en la perspectiva más amplia expuesta anteriormente, es decir, en la construcción del saber, del hacer, del vivir juntos y del ser (Oquendo, 2012). Esta exploración no puede dejar por fuera a ninguno de los actores y espacios sociales pues la diversidad y la autonomía son un eje fundamental de la creación, que, como lo vimos, es el centro nodal de la investigación.

En este sentido, tal como lo señalan diferentes autores (Hernández, 2004; Londoño, 2012), la investigación formativa permite acercar el mundo de la ciencia a cualquier ser humano pues basta con ser curioso, con preguntar e indagar para iniciar el camino de la investigación. A partir de una pregunta y de situaciones concretas de investigación, cualquier espacio social puede generar procesos de vinculación y de construcción científica. La apertura de estos proyectos a otros espacios sociales y educativos diversos, incluidos la formación escolar primaria y secundaria, es puesta en relieve por algunos autores (Bueno, 2012) y será explorada en otro de los artículos de este libro.

Ahora bien, algunos autores establecen una división, a veces de grado otras veces sustanciales, entre las diferentes esferas de investigación. En el espacio universitario, en particular, se señalan tres tipos de relación con la investigación: la formación investigativa, la investigación formativa y la investigación científica o académica (Jaimes, 2009; González, 2008). En esta distribución, la investigación formativa se piensa en ocasiones como una emulación de la investigación profesional, como un ejercicio de aproximación a la investigación que permite más el fortalecimiento del conocimiento existente que la creación de nuevo conocimiento. En ocasiones estas diferencias se vinculan además con el nivel de formación, el pregrado o la maestría, respectivamente (Bolívar, 2013).

Para otros autores, más allá de configurar diferencias ontológicas entre una y otra investigación, las diferentes aproximaciones a la investigación significan por el contrario una posibilidad abierta a una exploración diferencial del mundo. En esta medida, Correa (2006) asocia la investigación formativa con una producción científica generada desde el interior de equipos científicos plurales. De la misma manera, Rendón (2002) la vincula con la búsqueda y producción de nuevo conocimiento científico, más cercana a la investigación que a la formación investigativa, a pesar de sus particularidades y diversidades.

Los semilleros de investigación

Uno de los espacios en los que la investigación formativa se ha desarrollado de manera amplia, si bien de manera diversa e inacabada, es el medio universitario, en particular a través de los semilleros de investigación. La definición de estos últimos es difícil de establecer pues, como veremos más adelante, hay una importante pluralidad de composiciones, disposiciones y características de cada uno de estos espacios. Tal como lo define Jaimes (2009, p. 151), los semilleros de investigación son “comunidades de aprendizaje, cuerpos colegiados cuyas acciones están fundadas en tres ejes fundamentales: la formación investigativa, el hacer investigativo de corte formativo con miras a lo científico y aplicado, y el trabajo en red”.

Varios elementos de esta definición nos interesan explorar. Según algunos autores (Londoño, 2012; Maldonado *et al.*, 2007), la noción de comunidad de aprendizaje y de diálogo es muy importante pues la investigación formativa a través de los semilleros de investigación permite una articulación de procedimientos y de saberes, de tal forma que la verticalidad del conocimiento escolar tiende a deformarse. De la instrucción académica se da paso a la construcción conjunta de procesos, procedimientos, análisis y observaciones, de tal forma que la interdependencia y la construcción conjunta generan diálogos académicos y vivenciales (Berrouet, 2012).

García (2010) afirma que los semilleros de investigación son comunidades de afección por el conocimiento. En ellos debe existir una equidad del saber, en el cual cada quién puede pensar, hablar y escribir por sí mismo. A pesar de la pluralidad de experiencias y posibilidades abiertas por cada semillero de investigación, este espacio puede estar abierto a las iniciativas de investigación de cada uno de sus participantes. Esto permite la confluencia de la curiosidad, de la creatividad y la imaginación, además del reconocimiento de las subjetividades y de la historia de cada quien, elementos fundamentales en una concepción dinámica y creativa de la investigación científica.

En este modelo, indican Brizet (2012) y Oquendo (2012), el docente es apenas un mediador de las iniciativas individuales o colectivas, un vehículo en el proceso de empoderamiento y construcción del conocimiento, individual y colectivo. Según García (2010), el objetivo último de este proceso es “captar las pulsiones vitales” del estudiante, valorar su mundo y su sensibilidad, esa “facultad de las personas de estar en relación con el mundo” (p. 269). La exploración sobre la capacidad de asombro del estudiante y la fabricación de preguntas a partir de ella, dice Londoño (2012), es lo que permite pensar al semillero como una vía humanista de formación y de participación ciudadana.

Ahora bien, este importante diálogo no solo se construye entre el docente y el estudiante, la posibilidad de generar comunidades de conocimiento plurales, en las cuales diferentes actores, docentes y estudiantes, de pregrado y posgrado, de distintos semestres, procedencias, instituciones y áreas, amplía el horizonte de los diálogos y las creaciones. Un diálogo intergeneracional, interdisciplinario y en red puede abrirse paso a partir de estas diversas disposiciones.

El estudiante no solo es protagonista de sus propias necesidades educativas (Oquendo, 2012; Miyaira, 2009), en particular a partir de la exploración de sus intereses de investigación más próximos, sino que puede establecer un vínculo muy prolífico entre su realidad y su historia con los procesos de formación académica. Así, señala Londoño

(2012), se crean vínculos entre la universidad y la sociedad, se amplían los horizontes de investigación y se genera un conocimiento situado socioespacialmente, un conocimiento local y subjetivamente nuevo (Restrepo, 2003).

Como lo analiza Escobar (2013), la creación de semilleros de investigación fortalece al estudiante pero también a las instituciones de educación superior, que responden a nuevos problemas. En medio de la maraña de información a la que se ven enfrentados los estudiantes y docentes de hoy, las instituciones y sus miembros pueden aprender y generar nuevos conocimientos, partiendo de lo local, de lo interno y de sus diálogos.

Esta construcción es de vital importancia pues como lo señalan algunos autores (Anaya, Castro, Catebiel y Hernández, 2012), la atención a problemas locales permite contrastar la racionalidad instrumental, el idealismo lógico formal y el trabajo académico individual. Una necesidad aún más imperiosa en nuestros países, acostumbrados a ser “consumidores”, incluso de información y de ciencia (Miyaira, 2009, p. 120). En este sentido, Rojas (2010) indica que más que un problema de aula, la investigación formativa y los semilleros de investigación nos plantean debates en torno a la construcción misma de la investigación universitaria y de su impacto local.

De hecho, esta localización de la producción científica también se evidencia en los debates y las características de algunos de los semilleros de investigación, muchos de los cuales han tenido una reflexión y una construcción marcadamente regional. Como vimos, el surgimiento de estas iniciativas en el país estuvo ligado a espacios académicos regionales como la Universidad de Antioquia o la Universidad de Caldas, y buena parte de la literatura académica la constituyen modelos o reflexiones desde las diferentes universidades regionales del país. Ahora bien, Rojas (2010), de la Universidad del Tolima, se interroga sobre la desarticulación de los procesos de vinculación estudiantil al universo investigativo nacional, en medio de una población muy interesada en los procesos de investigación de sus propias realidades.

Diversidades y retos

Como lo señalamos previamente, la diversidad de características y concepciones sobre los semilleros de investigación en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) es importante. Tal como lo recoge Rendón (2002), los semilleros pueden ser grupos de estudio, de discusión y redacción, grupos disciplinarios, multidisciplinarios, interuniversitarios, grupos de facultad o de centros de investigación. Su número puede ir desde dos personas hasta cientos, y los estudiantes pueden ser catalogados como jóvenes investigadores, semilleristas, auxiliares, aprendices, monitores o pasantes (Rojas, 2009). Algunos de estos estudiantes desarrollan sus propios proyectos de investigación, otros se articulan a un proyecto macro o al proyecto de un investigador. Algunos semilleros se restringen al pregrado, otros al posgrado o a los jóvenes investigadores recientemente graduados, unos incluyen los tesisistas y otros son mixtos. Algunos incluso generan participaciones conjuntas con instituciones no universitarias.

Otra de las plurales posibilidades de construcción de los semilleros tiene que ver con su carácter voluntario u obligatorio. Para algunos (Rojas, 2009; Martínez, 2008; Rendón, 2002), la participación en procesos de investigación formativa es tan importante que debe hacer parte fundamental de la trayectoria académica de cada estudiante universitario. Algunos de estos autores plantean incluso la posibilidad de trabajar en todas las asignaturas a través de procesos investigativos, de proyectos de aula o de interés, para generar una verdadera actitud científica del colectivo estudiantil y disminuir las importantes brechas entre la actividad académica y la científica. Una brecha que se ve de manera clara en la dificultad de muchos estudiantes para dar el paso del universo de las asignaturas a la realización de trabajos investigativos de grado.

Por su parte, otros autores (Jaimes, 2012; García, 2010; Maldonado, *et al.*, 2007) defienden el carácter extracurricular de los semilleros, el interés voluntario de los estudiantes y de los docentes en crear una comunidad académica basada en el encuentro de múltiples

posibilidades de trabajo. En estos casos, varios autores también se refieren a la necesidad de dar estímulos académicos a esta actividad, a través de créditos académicos, de espacios, de financiación o de opciones de grado que le den reconocimiento, anclaje y proyección a los semilleros dentro de las instituciones.

Ante tanta diversidad, García (2010) solo propone tratar de no delimitar desde afuera el semillero, sus temáticas, características y funcionamientos. En esta perspectiva, mientras más libres y consensuados sean los procesos de construcción de estos espacios, más riqueza y profundidad tendrán los resultados de esta exploración. De la misma manera, dice García (2010), “es la diversidad la que asegura su perennidad” (p. 272) pues su existencia solo es posible en medio de una sutil, delicada y compleja composición, a través de la cual los miembros de una comunidad académica se encuentran, dialogan y construyen vías de exploración y análisis científico.

Finalmente, las dificultades evidenciadas por la literatura académica (Correa, 2006; Rojas, 2009) alrededor de los semilleros de investigación hablan de una escasa financiación por parte de las instituciones universitarias. En este sentido y tal vez en la base del anterior problema, los programas de Colciencias frente a los semilleros de investigación son escasos, igual que su valoración en el sistema nacional de medición científica. No obstante, para poder obtener resultados satisfactorios, un semillero de investigación requiere de tiempo, de rigurosidad y de sostenibilidad económica (Rojas, 2009). Se trata de procesos colectivos que solo dan frutos a través del tiempo, de la construcción y de la participación conjunta.

Tal como lo señala este último autor (p. 1603), a pesar de que los estudiantes de la universidad oficial, en términos generales, muestran un mayor entusiasmo por participar en la investigación, “la formación en investigación es igualmente crítica en las universidades oficiales y en las no oficiales; solo alrededor del 40 % de los estudiantes sienten que tienen una buena formación investigativa”. Esto se suma al hecho de que muy pocos sienten que

se valora su producción académica. A pesar de ello, el interés está presente en la construcción de un saber situado, construido colectiva y dialógicamente, en medio de un mundo cada vez más técnico, individual y volátil.

Referencias bibliográficas

ANAYA, S., CASTRO, G., CATEBIEL, V. Y HERNÁNDEZ U. (2009). LA RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA - IERED: ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD ACADÉMICA ALTERNATIVA. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICAS DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES*. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2GIJFXV](https://bit.ly/2GjFXV)

BERROUET, F. (2008). LOS SEMILLEROS COMO ESPACIO DE INICIACIÓN EN INVESTIGACIÓN. *UNIPLURIVERSIDAD*, 8(2). RECUPERADO DE [HTTPS://APRENDEENLINEA.UDEA.EDU.CO/REVISTAS/INDEX.PHP/UNIP/ARTICLE/VIEW/949](https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/949)

BOLÍVAR, R. M. (2013). LOS MODOS DE EXISTENCIA DE LA ESTRATEGIA DE SEMILLEROS EN COLOMBIA COMO EXPRESIONES DE LA COMPRESIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA INVESTIGACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO. MÚLTIPLES LECTURAS, DIVERSAS PRÁCTICAS. *EL ÁGORA USB*, 13(2), 433-441. MEDELLÍN: USB. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.21500/16578031.113](https://doi.org/10.21500/16578031.113)

BRIZET, A. (2013). GAYATRI: DE LA SEMILLA A LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA. *PERFILES Y PERSPECTIVAS*, 8(1). BOGOTÁ: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.14483/16579089.4496](https://doi.org/10.14483/16579089.4496)

BUENO, J. C. (2004). LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA ACTITUD INVESTIGADORA. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICAS DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES*. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2GIJFXV](https://bit.ly/2GjFXV)

CORREA, L. (2006). ESTADO ACTUAL DEL TRABAJO EN RED DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. *OPINIÓN JURÍDICA*, 5(10), 197-201. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YNIACQ](https://bit.ly/2YNIACQ)

ESCOBAR, M. V. (2013). SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN. *INVESTIGACIONES ANDINA*, 15(27), 733-735. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2TF2DZE](https://bit.ly/2TF2DZE)

GARCÍA, G. C. (2009). LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN. DEL ELOGIO DE LA RAZÓN SENSIBLE AL IMPERIO DE LA RAZÓN ABSTRACTA. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES*. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA. RECUPERADO DE [HTTPS://WWW.UNIATLANTICO.EDU.CO/UATLANTICO/PDF/ARC_12998.PDF](https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_12998.pdf)

GARCÍA, C. (2010). USO DE FUENTES DOCUMENTALES HISTÓRICAS QUE FAVORECEN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: EL CASO DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN. *ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (VALDIVIA)*, 36(1), 265-273. [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.4067/S0718-07052010000100014](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100014)

GONZÁLEZ, J. (2008). SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: UNA ESTRATEGIA FORMATIVA. *PSYCHOLOGIE, AVANCES DE LA DISCIPLINA*, 2(2), JULIO-DICIEMBRE, 185-190. BOGOTÁ: UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REDALYC.ORG/PDF/2972/297225162006.PDF](http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162006.pdf)

GONZÁLEZ, S. V. (2009). SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA OPORTUNA. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS*

FUNDADORES. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA. RECUPERADO DE [HTTPS://WWW.UNIATLANTICO.EDU.CO/UATLANTICO/PDF/ARC_12998.PDF](https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_12998.pdf)

HERNÁNDEZ, U. (2004). PROPUESTA CURRICULAR PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN. *REVISTA IERED: REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 1(2), ENERO-JUNIO. RECUPERADO DE [HTTP://REVISTA.IERED.ORG/V1N2/PDF/UHERNANDEZ.PDF](http://revista.iered.org/v1n2/pdf/uhernandez.pdf)

LONDOÑO, O. J. (2009). ¿DE DÓNDE SURGE LA INVESTIGACIÓN? LA 'ENTUSIASMINA' Y SU CONTAGIOSIDAD. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES*. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA. RECUPERADO DE [HTTPS://WWW.UNIATLANTICO.EDU.CO/UATLANTICO/PDF/ARC_12998.PDF](https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_12998.pdf)

MALDONADO, L. F, HERNÁNDEZ, J. C., RUIZ, Y., VANEGAS, A. C. Y CRUZ, S. (2007). VISIBILIDAD Y FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS. *STUDIOSITAS*, 2(2), 43-56.

MARTÍNEZ, L. M. (2008). LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN. *MEDICINA UPB*, 27(1), 13. RECUPERADO DE [HTTPS://REVISTAS.UPB.EDU.CO/INDEX.PHP/MEDICINA/ARTICLE/VIEW/387](https://revistas.upb.edu.co/index.php/medicina/article/view/387)

MAZON, BRIGITTE. (1998). AUX ORIGINES DE L'ÉCOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES. LE ROLE DU MECENAT AMERICAIN (1920-1960). *ANNALES. ÉCONOMIES, SOCIÉTÉS, CIVILISATIONS*, 44^e ANNEE, N.º 6, 1380-1382. RECUPERADO DE WWW.PERSEE.FR/DOC/AHESS_0395-2649_1989_NUM_44_6_283660_T1_1380_0000_2

MIYAIRA, J. (2009). LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL PREGRADO. *REVISTA MÉDICA HEREDIANA*, 20(3). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31LND50](https://bit.ly/31LND50)

MUNÉVAR-MOLINA, R. A., MUNÉVAR-QUINTERO, F. I. Y QUINTERO-CORZO, J. (2009). SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES. *EDUCACIÓN Y EDUCADORES*, 11(1). RECUPERADO DE [HTTP://EDUCACIONYEDUCADORES.UNISABANA.EDU.CO/INDEX.PHP/EYE/ARTICLE/VIEW/716/1694](http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/716/1694)

OQUENDO, S. R. (2009). SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES*. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA. RECUPERADO DE [HTTPS://WWW.UNIATLANTICO.EDU.CO/UATLANTICO/PDF/ARC_12998.PDF](https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_12998.pdf)

RENDÓN, N. H. (2002). LA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA BIBLIOTECOLOGÍA: “LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN” COMO UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN EN EL PREGRADO. *REVISTA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA*, 25(2), 53-71. RECUPERADO DE [HTTPS://APRENDEENLINEA.UDEA.EDU.CO/REVISTAS/INDEX.PHP/RIB/ARTICLE/VIEW/330262](https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/rib/article/view/330262)

- RESTREPO, B. (2003). INVESTIGACIÓN FORMATIVA E INVESTIGACIÓN PRODUCTIVA DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD. *REVISTA NÓMADAS*, (18), 195-202. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31VEUQT](https://bit.ly/31VEUQT)
- RICO, A. (1996). INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: CONTEXTOS Y ESTRATEGIAS. *REVISTA NÓMADAS*, (5). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31VAADW](https://bit.ly/31VAADW)
- ROJAS, H. (2009). FORMAR INVESTIGADORES E INVESTIGADORAS EN LA UNIVERSIDAD: OPTIMISMO E INDIFERENCIA JUVENIL EN TEMAS CIENTÍFICOS. *REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD*, 7(2, SUPPL. 1), 1595-1618. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31QDVGv](https://bit.ly/31QDVGv)
- ROJAS, M. (2010). LA ACTITUD ESTUDIANTIL SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO DE CASO EN SEIS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA. *INVESTIGACIÓN & DESARROLLO*, 18(2). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2TNQNBQ](https://bit.ly/2TNQNBQ)
- TOVAR, G. (2014). *RESEÑA HISTÓRICA DE COLCIENCIAS*. CONFERENCIA. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2KUBTLK](https://bit.ly/2KUBTLK)
- ZAPATA, V. (1997). LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. *REVISTA NÓMADAS*, (7), 197-202. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2YUAP70](https://bit.ly/2YUAP70)
- ZAPATA, J. C. (2009). LECTURA DEL MUNDO DESDE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), *ORÍGENES Y DINÁMICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES*. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL

CAUCA. RECUPERADO DE
[HTTPS://WWW.UNIATLANTICO.EDU.CO/UATLANTICO/PDF/ARC_12998.P
DF](https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_12998.pdf)

JAIMES, C.S. (2009). LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN. UNA CULTURA DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA. EN MOLINEROS, L. F. (ED.), ORÍGENES Y DINÁMICAS DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA. LA VISIÓN DE LOS FUNDADORES. POPAYÁN: TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA.

CAPÍTULO IV

LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN.

UNA APUESTA ANTE LAS DEMANDAS REALES DEL CONTEXTO: REFLEXIONES DESDE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REPUBLICANA

Iovan Parra Cuestas

Desde los años 90, Colombia ha consolidado la propuesta de trabajar en la formación investigativa a través de los semilleros de investigación de manera articulada a las propuestas curriculares en las Instituciones de Educación Superior (IES), con miras a establecer escenarios propicios para crear diálogos muchos más directos entre los estudiantes y docentes en cuanto al trabajo colaborativo, además de posibilitar mayores y mejores análisis con respecto de la realidad social y dar respuesta a los problemas concretos que allí se demandan.

Desde que la Universidad de Antioquía inició con esta estrategia en los años 90 hasta la actualidad, todas las IES han estructurado diversas formas para llevar a cabo el impulso y la formación de los semilleros de investigación en multiplicidad de temáticas y áreas de conocimiento, debido a su importancia en términos de la formación académica, pero también en cuanto a su peso político en el andamiaje de las nuevas políticas educativas (reflejadas particularmente a través del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, SNCTI), debido a que son un insumo importante para tener en cuenta en temas de acreditación y reacreditación de programas e instituciones, por parte del Consejo Nacional de Acreditación.

En este sentido, la formación investigativa, comprendida desde los semilleros de investigación, de acuerdo con Guerrero, López y Giraldo (2018), son una estrategia pedagógica extracurricular, espacios para fomentar la cultura investigativa en la comunidad académica, los cuales permiten el desarrollo de habilidades cognitivas, metodológicas y

sociales, a la vez que fomentan el desarrollo de proyectos que tienen aplicaciones prácticas en problemáticas del país, la región o la ciudad (p. 51). Desde esta perspectiva, los semilleros son el escenario propicio para que las IES, en sus esfuerzos por consolidar procesos investigativos más sólidos, den respuestas a las demandas sociales de manera mucho más exitosa y, por consiguiente, con una investigación mucho más situada y de cara a la realidad social.

Así pues, es interesante acuñar al contexto el análisis sobre la importancia que ha suscitado estos escenarios de investigación formativa en el funcionamiento de los programas académicos, los grupos de investigación, la cualificación docente y el fortalecimiento de los lazos de cooperación interdisciplinaria e interinstitucional. A este respecto, Cantor, Muñoz, Antolínez, Rubiano y Puerto (2015) plantean que los semilleros de investigación favorecen el relevo generacional de líneas de investigación y orientan una proyección profesional en los estudiantes. De igual manera, se caracterizan por ser escenarios alternativos de discusión académica e investigativa, fomentar la interdisciplinariedad y fortalecer las habilidades investigativas de estudiantes y docentes. En ellos convergen distintas posturas filosóficas y formas de abordar los fenómenos, las cuales facilitan encontrar soluciones a las problemáticas desde la diversidad.

Así mismo, Villalba y González (2017) proponen que la investigación formativa unida a los semilleros de investigación promueve el aprendizaje autónomo y creativo. Sin embargo, los semilleros no solo contribuyen a formar en investigación, también se forman profesionales con mayor calidad humana, sociabilidad y compromiso social. Lo que, sin duda alguna, permite plantear que existe un impacto positivo frente a una mayor articulación con el SNCTI, la consolidación de los currículos de formación, relaciones con el sector productivo y mayor visibilidad de la comunidad académica en diferentes escenarios de difusión e intercambio de experiencias investigativas.

Al respecto, se destaca la labor que Colciencias ha adelantado desde la preocupación por consolidar el programa de jóvenes investigadores con las IES y sus experiencias con los semilleros de investigación a través de encuentros de articulación para el análisis de

estrategias en pregrado y posgrado⁶. En cuanto a la consolidación en los currículos de formación, se observa un importante crecimiento de convocatorias en las IES para el fortalecimiento de los semilleros por medio de apoyos financieros y técnicos, reconocimientos, avales y presentación a convocatorias externas.

Esto permite que en los programas se fomenten estrategias para que a través del desarrollo de las diferentes cátedras y los ejercicios de aula, los estudiantes se vinculen a los semilleros e inicien en un proceso de inmersión con respecto de la investigación, mucho más profundo que el propuesto exclusivamente por las mallas curriculares, aportando en alguna medida a que también trascienda —la investigación— en la proyección social⁷, en la apropiación social del conocimiento⁸ y en el ejercicio de la docencia. Lo anterior permite comprender que en el momento actual, la conformación, puesta en marcha y consolidación de los semilleros de investigación crea un círculo virtuoso para las apuestas investigativas, posibilitando una mayor articulación de todas las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y proyección social) y un mayor impacto en la respuesta a las demandas reales del contexto nacional, regional o local.

Otro elemento por destacar, es también la articulación con el sector productivo, en el cual se pueden remarcar algunas experiencias institucionales de semilleros que trabajan con iniciativas productivas y generan conocimiento aplicado; por ejemplo, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC (2018), en su Escuela de Administración de Empresas Agropecuarias nace la iniciativa de conformar un grupo de investigación interdisciplinario en Gestión Empresarial y se consolida su semillero de investigación⁹; en

⁶ Para mayor información al respecto se puede consultar en http://colciencias.gov.co/sala_de_prensa/nos-articulamos-con-la-ies-y-los-semilleros-para-fortalecer-el-programa-jovenes

⁷ También entendida como extensión universitaria, dependiendo de las definiciones usadas por cada IES. En este aspecto se plantea que debido al trabajo que adelantan los semilleros de investigación, logran generar mayor proximidad de la universidad en escenarios donde tradicionalmente esta no se ha hecho presente, pero en donde sin duda alguna se convierte en un actor fundamental frente al aporte de soluciones de las demandas existentes de problemas reales de las comunidades que se ubiquen en los lugares de influencia.

⁸ Debido a que los semilleros en los últimos años han desarrollado un ejercicio de mostrar en diferentes escenarios los avances y resultados de las reflexiones investigativas, con las cuales contribuyen a la solución real de problemas o a la reflexión sobre las situaciones iniciales para una eventual modificación.

⁹ El cual tiene como uno de sus objetivos realizar diagnósticos empresariales, identificar falencias en las diferentes áreas

la Universidad EAFIT (2018), el Semillero de Investigación Innovación en Manufactura del programa de Ingeniería de Producción; y la Universidad Pontificia Bolivariana - UPB (2018) con su semillero Competitividad y Productividad, adscrito al programa de Ingeniería Industrial, entre muchas otras experiencias destacadas, en las cuales se observa un compromiso de la academia frente al sector productivo y de este por apoyar iniciativas prácticas que les ayuden a la resolución de problemas prácticos para demandas puntuales, en este caso del mercado.

Por otra parte, en cuanto a la visibilidad académica, de acuerdo con la Red Colombiana de Semilleros de Investigación - RedCOLSI¹⁰ (2018), desde el Primer Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación realizado en Manizales, en 1998, al cual asistieron 60 estudiantes de las universidades de Antioquia y Caldas, el panorama de la RedCOLSI ha mejorado exponencialmente. En la actualidad se cuenta con 20 Nodos Departamentales, 500 instituciones principalmente de educación superior, 8 000 semilleros de investigación, 34 000 proyectos adscritos en nuestra plataforma virtual y una participación promedio anual en nuestro evento nacional de 2 600 ponencias en distintas áreas del saber. Lo anterior, devela la acogida de un amplio sector de IES que, en diferentes niveles, someten sus trabajos de semilleros de investigación a la red más importante del país y con un alcance nacional e internacional, pero, además de ello, que masifica el acceso a escenarios de difusión y visibilización del trabajo desarrollado por los docentes y estudiantes.

Lo presentado hasta este punto hace referencia al contexto, que en Colombia ha permitido una consolidación constante y gradual frente a la propuesta de los semilleros de investigación como escenarios alternativos de formación, propicios para cultivar el interés por la investigación, crear cultura investigativa y orientar los esfuerzos de las IES en ejercicios investigativos colaborativos, sopesando en alguna medida (sobre todo en las

de gestión y proponer estrategias de solución eficientes, en las áreas de mercadeo, finanzas y personal, entre otras, que permitan alcanzar la competitividad empresarial.

¹⁰ Los avances de los semilleros de investigación en Colombia confluyen en la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (RedCOLSI), organización pionera del desarrollo de procesos de investigación formativa a gran escala en Colombia. Desde 1998, cuando se realizó el Primer Encuentro Nacional de Semilleros, en Manizales, la Red realiza anualmente, en octubre, este evento en el cual se desarrollan políticas, planes y programas, y se verifica el nivel de conocimiento y arraigo de una cultura científica en el país (Fundación RedCOLSI, 2018).

instituciones de carácter privado y no universidades), los requerimientos de la política educativa con respecto de la necesidad de investigar y figurar en el reconocimiento y la clasificación de grupos de investigación, traducido en la publicación de productos tipo Top y en actividades de apropiación social del conocimiento.

Lo anterior plantea que en el contexto actual también existen una serie de tensiones, que deben pensarse en los escenarios de los semilleros de investigación, con respecto de las IES que manifiestan su interés en poner mayor énfasis en la función sustantiva de la docencia, debido a que la política educativa del país pareciera que encierra unas apuestas por establecer tipos de universidades, algunas dedicadas a la producción investigativa y otras a la formación profesional y técnica, lo que en muchos caso pone una serie de obstáculos en el desarrollo propio de los semilleros, en cuanto que para el segundo tipo de IES implica en lo práctico dar mayor prioridad a la carga docente en horas directas de clase, sobre la posibilidad de horas de dedicación para investigación¹¹ y proyección social.

Podría decirse que uno de los elementos propios de la reflexión sobre la importancia de los semilleros de investigación y la investigación formativa, no están solo centrados en los avances significativos que estos han tenido en cuanto a su consolidación, aumento y fortalecimiento institucional, sino que pasan también por temas de política educativa, estructura de las IES y su funcionamiento interno, además de las disposiciones y el peso que adquiere la labor investigativa en los diferentes escenarios académicos. Esto conlleva pensar, que si bien la acogida de los semilleros de investigación ha sido positiva en todos los niveles de formación, existen algunos desafíos con respecto de su articulación a las

¹¹ Quizás esta es una discusión abierta que valdría la pena evaluar en diferentes escenarios académicos, puesto que tiene un impacto en la forma como se consolidan las propuestas investigativas y en la manera como los semilleros de investigación permiten mayor dinámica en cuanto el desarrollo de proyectos de investigación, en un nivel formativo y con pocas horas de dedicación, para el caso de los docentes. Pero además surge otra discusión y es la competencia interna en algunas IES con respecto de la subespecialidad de “docente investigador”, pues pareciera que adquieren un estatus de mayor relevancia y peso académico sobre quienes se dedican exclusivamente a la docencia o quienes tienen funciones de proyección social-extensión, pero además beneficios como descarga de horas para realizar proyectos de investigación y asignación de recursos financieros y técnicos. Esto se convierte en una discusión, en tanto genera tensiones en aquellas IES que no se encuentran catalogadas como universidades, pero que a su vez deben responder con estándares similares a las que sí tienen el carácter de universidad en términos de investigación y con repercusiones directas en temas de renovación de registros calificados y procesos de acreditación institucional.

funciones sustantivas de la docencia y la proyección social, con miras a establecer un mayor equilibrio a la hora de planear, implementarse y evidenciar su impacto. En relación con lo anterior, Cantor *et al.* (2015) proponen que:

Los ejes primordiales de una universidad, como institución social, son la docencia, la extensión y la investigación, los cuales pretenden dar respuesta a las demandas de formación científica, tecnológica y humanística de las nuevas generaciones; al compromiso de construir soluciones a las necesidades de la población, y a la exigencia de aportar al desarrollo del conocimiento científico; estos tres ejes son complementarios e interdependientes, por lo que se deben desarrollar simultáneamente, para fortalecer los aportes de la universidad a la sociedad (Martínez, Mavárez, Rojas y Carvalho, 2008). La universidad es la llamada a construir los conocimientos sociales y a reforzar la relación de la academia con la sociedad, pero esto no se refleja en su totalidad, por la falta de trabajo interdisciplinario y por el modelo educativo, que prepara capital humano en distintas áreas para ser competitivo en el mercado laboral (Botero, 2009) (p. 1).

Los semilleros de investigación; una apuesta institucional

Como respuesta a las consideraciones propuestas, la Corporación Universitaria Republicana a partir de 2010, específicamente en la Facultad de Trabajo Social, viene trabajando en la consolidación de las líneas de investigación y de su grupo de investigación, con el fin de lograr una cultura investigativa y poder fortalecer los procesos de formación en el pregrado. En este sentido, los semilleros han incorporado en su haber y su hacer, la propuesta de articular las funciones sustantivas de la universidad, e ir incentivando cada vez más el retorno de la investigación como una opción de grado válida y viable, de cara a las demandas actuales que se presentan en la realidad social colombiana.

Esto se ve reflejado en la cantidad de docentes y estudiantes¹² que cada vez más se vinculan a procesos de coyunturas actuales como el proceso de paz, víctimas, desmovilización, vulneración de derechos humanos y gestión socioambiental, entre otros. Estos temas son relevantes, en tanto que ocupan un lugar fundamental en la agenda política del país, pero también porque involucran las instituciones, los sujetos y la demanda del sector productivo, lo que conlleva que este proceso se consolide como una opción clara de generar cualificación de quienes se involucran en los semilleros, dando respuestas claras a través de la investigación y procurando fortalecer la formación de competencias y habilidades que sean propicias para el contexto nacional, regional y local.

A este respecto, la facultad se ha propuesto “gestionar soluciones para las necesidades básicas, relacionadas directamente con el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales...” (Documento maestro registro calificado, 2018), en las cuales sin duda alguna los semilleros de investigación, desde sus líneas y acciones, se muestran como un escenario propicio.

Así pues, la investigación se establece como uno de los pilares institucionales y de su modelo educativo, buscando afianzarla a través de propuestas de investigación que respondan a los intereses institucionales y a las necesidades que demanda el contexto colombiano. De acuerdo con lo planteado por González (2015), la línea de dinámicas socio-político culturales pretende específicamente adentrarse en el campo epistemológico de las ciencias sociales y, de esta forma, entrever las polifonías actuales que subyacen para comprender, analizar e intervenir las sociedades de hoy.

Por ello, para considerar un buen funcionamiento de los semilleros, en el sentido de que contribuyan a la estructura del SNCTI, a la estructura institucional, a sus objetivos propios, establecidos desde los años 90, y a las demandas actuales del contexto, se requiere de un trabajo colectivo entre todos los actores involucrados en este escenario, con miras a alimentar y fundamentar las líneas de investigación, solidificar el grupo de investigación y

¹² Para el caso de la Facultad de Trabajo Social, se cuenta con ocho docentes investigadores con semilleros vigentes y un aproximado de 50 estudiantes vinculados en la modalidad pasante y semilleristas en estos escenarios.

propender para que los semilleros, más que una estrategia pedagógica, sean espacios de encuentro y reflexión de las manifestaciones de la cuestión social, que conlleven la acción investigativa, pero también a la acción de involucrarse y propender por contribuir a la transformación de aquellas realidades en las cuales nace y recae la investigación social.

Vale la pena mencionar que como objetivo, las líneas se plantean comprender las mutaciones sociales, políticas y culturales de la sociedad y los sujetos en la era de la globalización, en miras de interpretar las nuevas realidades y procurar su transformación para la construcción de sociedades más justas y equitativas (González, 2015, p. 2). Con el fin de contribuir a su cumplimiento, se busca anclar todos los procesos transversales de la investigación a todas aquellas propuestas que se gesten en los semilleros de investigación, las cuales deben estar acompañadas del apoyo institucional y contar con la validación de todos los actores que confluyan en estos procesos de investigación-acción.

Quizá, quedan muchas acciones y estrategias institucionales por enunciar en el presente documento, pero desde la experiencia propia de la Facultad de Trabajo Social y sus semilleros, se observa prioritario responder desde estos escenarios de investigación formativa a todas las demandas del contexto presentadas en la primer parte de la reflexión, y para ello es fundamental que las IES continúen con sus esfuerzos en cuanto al apoyo técnico, humano y financiero, pero además que permita dentro de la flexibilidad curricular que los semilleros sean nodos articuladores de las funciones sustantivas y por consiguiente necesarios para el sistema educativo del país.

Finalmente, se quiere dejar de manifiesto que a partir de 2014, la Corporación Universitaria Republicana ha adelantado acciones para consolidar las propuestas de formación investigativa, en articulación con los grupos y las líneas de investigación, a través del fomento en la vinculación de los estudiantes a estos escenarios; algunas de estas acciones son la posibilidad de comprender el semillero de investigación como espacio para el desarrollo de la opción de grado¹³, en articulación con los proyectos propuestos por los

¹³ Los estudiantes deben cumplir un tiempo de vinculación con el semillero entre uno y dos años, teniendo como requisito el establecer y cumplir con un plan de trabajo (acordado entre el docente acompañante y los estudiantes), que incluya

docentes del grupo de investigación, los aportes a las reflexiones curriculares en términos de las competencias investigativas, especialmente en las asignaturas de epistemología de la investigación, métodos y técnicas y el proceso de seminario de grado en el cual consolidan sus propuestas para optar por el título profesional.

Expectativas y retos de cara a los semilleros de investigación

Según Escudero (2015), para desarrollar el tema de Investigación Formativa primero se debe definir qué es investigación y responder las siguientes preguntas: ¿cuándo y dónde se origina la investigación formativa?, ¿qué es y qué características presenta este tipo de investigación?, ¿en qué radica su importancia? y, finalmente, ¿cómo contribuye al avance de la sociedad en este siglo?

De una u otra forma, a estos interrogantes se les da respuesta a lo largo del presente capítulo, puesto que presenta el panorama general de los semilleros en la política educativa actual, la propuesta de investigación y sus fines dentro de la visión institucional y su puesta en marcha en las unidades académicas, además de otorgar una carga importante a la visión de la investigación formativa como pertinente ante las demandas del contexto y las realidades en las que se encuentra el país.

En este sentido, siguiendo a Escudero (2015), la investigación formativa debe ser entendida como aquella que tiene como herramienta principal el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje), pero también es fundamental que la incorporación de dicho aprendizaje redunde en una formación crítica, que procure movilizarse de la inacción de la investigación (que se da en algunos casos) a la investigación pensada, actuada y articulada con todos los actores que se benefician de los procesos de las IES y no solo pensando en el cumplimiento de una serie de requisitos

actividades como aportar a las investigaciones de la línea, participar en eventos de otras unidades académicas y producir documentos escritos para reflexión y para ser publicados.

dentro de las exigencias propuestas por las políticas educativas de orden macroestructural.

Es a partir de lo planteado con anterioridad, que los semilleros, desde la experiencia particular, deben buscar fortalecer a los estudiantes en la fundamentación teórica y metodológica, a través de la promoción de habilidades para la investigación social, trabajo en equipo, reflexión y análisis crítico por medio de la generación de propuestas investigativas creativas, novedosas y aplicadas de cara a la realidad social del país y a la demanda de los escenarios laborales en los cuales se proyecta la inserción profesional.

Lo anterior plantea que también debe haber aprendizajes para los docentes en cuanto al rol que desempeñan como educadores dentro del sistema educativo, la institución y los escenarios curriculares y extracurriculares que se presentan en la educación superior. Así mismo, una serie de aprendizajes institucionales, los cuales todas las IES deberían sistematizar, socializar y presentar en escenarios internos y externos de discusión, pues no solo bastaría con lograr la articulación interna de las funciones sustantivas, sino que proyectaría la posibilidad de encontrar puntos de conexión para el fomento del trabajo colaborativo entre grupos de diferentes instituciones, y por ende entre semilleros con finalidades similares o con intenciones particulares que puedan ser pensadas, trabajadas y desarrolladas de manera colaborativa y con el aval y apoyo de múltiples instancias¹⁴.

Quedan muchas otras discusiones abiertas, en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos para los semilleros, las metodologías de trabajo, las formas de aproximarse a la investigación, las maneras de articular las funciones de docencia y proyección social, los aprendizajes reales que los estudiantes adquieren en estos procesos, las intencionalidades de cada IES para el establecimiento, o no, de estos semilleros y, finalmente, los procesos de formación y consolidación, los cuales se entienden como un proceso atemporal, pues requieren del logro de fomentar el trabajo en equipo y proyectar las expectativas institucionales (de las políticas o de las IES) e individuales (docentes-estudiantes), en

¹⁴ En algunas instituciones ya existen experiencias al respecto del trabajo colaborativo entre semilleros, muchas veces interfacultades o interprogramas, lo cual permitiría pensar que las IES y el camino que han recorrido podrían permitir la consolidación de estrategias conjuntas de investigación, en el caso particular de la propuesta desarrollada, a través de los semilleros de investigación.

apuestas colectivas y colaborativas. Sin embargo, se propone hacer una reflexión en el funcionamiento de estos escenarios, a partir de los siguientes momentos que comprenden:

Reconocimiento y expectativas: este momento cuestiona y responde a las preguntas: ¿qué se espera al participar de un semillero?, ¿cuáles son los aportes de un semillero a la formación profesional?, ¿cuál es la finalidad de aprender a investigar?, ¿para qué investigar?, ¿cuál es el papel de los semilleros en las estructuras de las políticas educativas e institucionales?, entre otras propias de cada experiencia.

Consolidación del equipo de trabajo: este momento busca encontrar los elementos y las finalidades en común que reúne a las personas que participan del semillero. Con lo anterior no se hace referencia solamente a los intereses temáticos y formativos, sino también personales, pues el trabajo en equipo se debe basar en la confianza, el conocimiento del otro y la construcción de objetivos colectivos. Se considera un momento crítico en la consolidación del semillero, pues se hace difícil unificar los intereses particulares y trascender en la lógica tradicional de responder a algunas actividades por cumplimiento, compromiso o la nota. Implica también la propuesta de pensar acciones concretas y viables ante las condiciones particulares de cada contexto institucional.

Proceso formativo: es necesario evidenciar la planificación y estructura del plan formativo que contempla el semillero de investigación, pues no solo el desarrollo de los proyectos, en sí mismos, redundan en un proceso formativo formal; aquí se requiere de pensar y crear espacios de discusión y reflexión, intencionalidades en relación con la visión y misión institucional, correspondencia con la malla curricular, competencias y habilidades por desarrollar, y las formas en que el ejercicio de formación investigativa responde a las demandas del contexto e involucra a los actores que allí se encuentran.

Proyección y producción académica: en este momento, se entiende el semillero como un escenario consolidado que encuentra un equilibrio entre el trabajo en equipo y la reflexión crítica, permitiendo avanzar en la construcción de conocimientos, escritura y redacción de documentos resultado de la indagación conceptual y teórica, además de la traducción de los resultados del ejercicio práctico de la investigación. Es en este momento cuando adicionalmente, la investigación se articula con las demás funciones sustantivas de la institución (proyección social y docencia).

Todo lo anterior busca aproximar a los lectores a la propuesta de los semilleros de investigación como parte transversal en la formación integral de los estudiantes, de las reflexiones hechas por los docentes y de los intereses institucionales y en materia de política educativa que existen. Para ello, se pretende poner la discusión con respecto del por qué el interés en los semilleros de investigación, por qué su proyección positiva en términos de su adopción dentro del SNCTI en Colombia, sus posibilidades como articuladores de las funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social y los momentos en los cuales deben ser analizados y sistematizados.

Por otra parte, se evidencia la importancia que deben tener los semilleros de investigación en tanto escenarios en los cuales confluyan las motivaciones y expectativas de los estudiantes frente a la posibilidad de fortalecer su formación profesional, sabiendo que se entienden como espacios extracurriculares, que requieren de un compromiso articular y que además demandan de un interés por aprender a investigar investigando. Lo que de plano considera la necesidad de construir en estos espacios relaciones horizontales entre los estudiantes y con los docentes que acompañan el proceso¹⁵.

¹⁵ Esta propuesta va a depender de factores de orden institucional y de funcionamiento propio de cada semillero de investigación. No es posible generalizar la forma de proceder, pero si es una propuesta, en tanto la mediación pedagógica de los semilleros, esta es articulada más en intereses y motivaciones personales, que en la nota y el cumplimiento académico tradicional.

Para cerrar es necesario reconocer que las experiencias de cada IES, en cuanto a la concepción y puesta en práctica de los semilleros, presentan una serie de avances y retrocesos en cuanto a sus finalidades y objetivos particulares. En cada espacio institucional se conciben de ciertas formas y, por lo tanto, presentan intencionalidades múltiples y diferentes, unas centradas en su funcionamiento, otras en su proceso formativo, otras en su utilidad como respuesta a un sistema de acreditación, pero, pocas veces, pensado e intencionado hacía la articulación real y efectiva de las funciones sustantivas, de las que tanto se ha escrito a lo largo del documento.

Referencias bibliográficas

CANTOR, C., MUÑOZ, A., ANTOLÍNEZ, C., RUBIANO, Y. Y PUERTO, A. (2015). SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLOS Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN EN PREGRADO. *EDUCACIÓN Y EDUCADORES*, 18(3). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/2FPHYH3](https://bit.ly/2FPHYH3)

COLCIENCIAS. (2018). GESTIÓN DE ORIENTACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (SNCTI). RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/31QVUUB](https://bit.ly/31QVUUB)

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REPUBLICANA. (2018). *DOCUMENTO MAESTRO REGISTRO CALIFICADO PARA EL FUNCIONAMIENTO DE TRABAJO SOCIAL*. FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL. BOGOTÁ, COLOMBIA.

ESCUADERO, Y. (2015). *LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA CONSOLIDACIÓN DE LA PRÁCTICA DEL TRABAJADOR SOCIAL DEL SIGLO XXI*. MEMORIAS IV SEMINARIO REGIONAL ANDINO DE TRABAJO SOCIAL. MANTA, ECUADOR.

GONZÁLEZ, D. (2015). *FUNDAMENTACIÓN DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN. DINÁMICAS SOCIOPOLÍTICAS CULTURALES*. FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL. CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REPUBLICANA. BOGOTÁ, COLOMBIA.

GUERRERO, A., LÓPEZ, J. Y GIRALDO, M. (2018). LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA DESDE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. EN GIRALDO, F., MOLINA, J. Y CÓRDOBA, F., *DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE ESCENARIOS EDUCATIVOS*. (PP. 51-54).

FONDO EDITORIAL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO DE
MEDELLÍN.

PARRA, I. (2015). *DOCUMENTO BORRADOR DE FUNDAMENTACIÓN DEL
SEMILLERO EPISTEME Y PRAXIS*. CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
REPUBLICANA, FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL. BOGOTÁ, COLOMBIA.

RED COLOMBIANA DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN (REDCOLSI). (2018).
¿QUIÉNES SOMOS? FUNDACIÓN REDCOLSI. RECUPERADO DE
[HTTP://REDCOLSI.ORG/WEB/INDEX.PHP?LANG=EN](http://redcolsi.org/web/index.php?lang=en)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA (UPTC). (2018).
*ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS AGROPECUARIAS. GRUPO
DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIO Y SEMILLERO DE
INVESTIGACIÓN EN “GESTIÓN EMPRESARIAL”*. RECUPERADO DE
[HTTPS://BIT.LY/33Q63NB](https://bit.ly/33Q63NB)

VILLALBA, J. Y GONZÁLEZ, A. (2017). LA IMPORTANCIA DE LOS SEMILLEROS
DE INVESTIGACIÓN. *REVISTA PROLEGÓMENOS - DERECHOS Y VALORES*,
XX(39), 9-10, ENERO-JUNIO. RECUPERADO DE
[HTTP://WWW.SCIELO.ORG.CO/PDF/PROLE/V20N39/V20N39A01.PDF](http://www.scielo.org.co/pdf/prole/v20n39/v20n39a01.pdf)

CAPÍTULO V

ESCENARIOS DIALÓGICOS DESDE LA ESCUELA Y LA INVESTIGACIÓN EN CUNDINAMARCA

Reflexiones a partir de la implementación del proyecto “Formación en ciencia, tecnología e innovación en la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del departamento y fortalecimiento del Programa Ondas”

**Dalis del Pilar Sierra Polanco
Maryuri Agudelo¹⁶**

“No hay enseñanza sin investigación y esta es consustancial al hecho de enseñar”,
Paulo Freire.

En la actualidad la investigación ha logrado posicionarse en el escenario educativo como un referente importante en la construcción del conocimiento, comprendiendo la emergencia de este como un elemento constitutivo del campo del saber, en un diálogo que permite vislumbrar nuevos contenidos y formas de la escuela en consecuencia a las transformaciones de una sociedad cambiante. Es así como se hace importante dar cuenta del proceso que se ha venido desarrollando en el departamento de Cundinamarca en los últimos años, en cuanto a la investigación en la escuela.

De esta manera, en el marco de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTeI), Colciencias, la Secretaría de Educación de Cundinamarca y algunas entidades de educación superior han venido desarrollando procesos interesantes que han logrado fomentar el espíritu científico a través de la investigación en el aula, llegando a los maestros, niños y jóvenes de Cundinamarca. En particular en Cundinamarca, se han desarrollado proyectos clave que han sido antecedente para el desarrollo de la CTeI en el departamento.

¹⁶ Las autoras del presente artículo participaron en la implementación del proyecto desde el convenio con Uniminuto, por lo tanto las reflexiones suscitadas son un compilado de la experiencia colectiva de quienes participaron en el proyecto.

Una de estas experiencias llevadas a cabo durante el período 2014-2016 fue el proyecto “Formación en ciencia, tecnología e innovación en la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del departamento de Cundinamarca”, desarrollado por la necesidad de dar respuesta a los planteamientos hechos en el Plan de Desarrollo “Cundinamarca, Calidad de Vida, 2012-2015”, siendo un referente en el impulso del espíritu investigativo de docentes, directivos docentes, niños y jóvenes de Cundinamarca, y en el fortalecimiento de experiencias investigativas en CTeI ya realizadas en las instituciones educativas oficiales.

En este sentido, el proceso de fortalecimiento y visibilización de los procesos investigativos en Cundinamarca en el marco del anterior proyecto, se inició desde la experiencia acumulada del Programa Ondas, el cual ha sido un referente en investigación por más de una década para el gobierno departamental, en sus procesos de formación científica en las instituciones educativas de Cundinamarca. En este recorrido se ha logrado fortalecer la construcción de una cultura en ciencia, tecnología e innovación, con el propósito de formar una generación de jóvenes en los conceptos, las metodologías y los elementos de CTeI para el desarrollo de sus actividades y en beneficio de su crecimiento personal y el de su región, todo esto a través de la implementación de procesos en investigación.

En esta propuesta de trabajo investigativo se logró visibilizar prácticas cotidianas, pero también proponer relaciones de transformación que le posibilitaron a los niños, jóvenes, maestros, padres de familia y ciudadanos, configurar otros modos de ser, pensar y hacer no solo en la escuela, sino en las provincias de Cundinamarca. Es así como se hace necesario mencionar cómo la investigación ha desbordado la escuela, llevando a conformar múltiples comunidades de práctica, aprendizaje y transformación.

Desafíos de la investigación en la escuela

Los desafíos que se han asumido en la actualidad, propenden por establecer la relación que surge entre la investigación y la escuela, en una búsqueda inalcanzable de visibilizar prácticas cotidianas y de transformación de los docentes que posibilitan otros modos de ser en contextos determinados. Como plantea Mejía (2009), la investigación es una realidad existente en la escuela, en donde se planean y desarrollan procesos que articulan el saber y el contexto; es así como el lugar que ha tomado la investigación en la cultura y sociedad son importantes en la transformación que se tiene del conocimiento. La investigación se ha convertido en esa alternativa de las metodologías y didácticas en la escuela, lo que determina una estrecha relación docencia-investigación, encontrándose instituidas en la actualidad. Pero se hace necesario hacer una revisión de los diversos escenarios que dieron emergencia a la investigación en la escuela como una estrategia pedagógica.

Durante el siglo XX se ha vivido una transformación relevante de la concepción de investigación. Mejía (2009) menciona que esta se ve desde tres perspectivas fundamentales: la primera, el cambio desde las principales epistemes de la investigación, que se dan a partir de las ciencias duras y las corrientes filosóficas comenzando en el planteamiento de los paradigmas positivistas, los cuales replantean todo el umbral del paradigma del método científico; desde allí se deriva una ruptura epistemológica en la que se llegó a plantear una salida de la objetividad. La segunda perspectiva se da desde la emergencia de una serie de métodos que dan cabida a que la separación sujeto-objeto deje de ser posible; a partir de un replanteamiento de las ciencias sociales, se constituyen como procesos de búsqueda en los que se derivan diversos procesos metodológicos, entre ellos la investigación-acción, la etnografía, las formas de la hermenéutica, también las pedagogías basadas o fundadas, dando giros fuertes en la investigación. El tercer aspecto es el soporte sobre el cual se constituye de manera global y centrado el conocimiento, el cual es dado desde el ingreso globalizado de las tecnologías de la información y comunicación, la emergencia de los diversos aparatos tecnológicos en los que se soporta la comunicación y el acceso a la información; este último permite la configuración de la ciencia y el conocimiento hoy.

A partir de las tres perspectivas planteadas antes, se genera un replanteamiento de la mirada del conocimiento hacia la década de 1960, en la que se modifica la manera como se relaciona el conocimiento en el escenario educativo, generando una crisis en la escuela. Principalmente hace que el modelo de la instrucción y de repetición, que en su momento era una verdad instaurada, se reconfigure en una perspectiva en la que se produce saber y se construye desde un conocimiento inacabado, emergiendo procesos ya no solo de laboratorio sino en otros escenarios, posicionando la investigación en la cual el conocimiento no es solo teoría, comenzando a ser parte de nuestros procesos diarios, dando continuidad a procesos en contexto y llevando a la escuela a replantearse.

De esta manera, el surgimiento de una diversidad de enfoques dio lugar a debates epistemológicos en diferentes momentos de la historia, sobre la manera de construir conocimiento y aproximarse a este, en medio de distintos marcos de la realidad social y desde una fundamentación epistemológica diversa. En la actualidad, la investigación social requiere de un arduo compromiso en la reflexión de sus condiciones de posibilidad y validez del conocimiento que construye, se plantea reconocer las condiciones sociales y los contextos para que, desde lo endógeno, se pueda aportar al conocimiento y a la transformación de la vida social humana.

Dicha fundamentación debe establecerse a partir de los saberes que se legitiman en la realidad educativa, el estudio y la reflexión como la base del conocimiento y de la información referida por los actores sociales. Esta reflexión refleja posibilidades de investigación para el entendimiento y la satisfacción de necesidades reales y propias del contexto.

Es así como la transformación en la escuela no se da solo desde los planteamientos epistemológicos, se requiere de la práctica mediante la investigación, dando cuenta de un conocimiento de la realidad social; la complejidad de la sociedad se toma como premisa para determinar la implementación de nuevos paradigmas en materia de investigación. De esta manera se constituyen diferentes estrategias metodológicas, siendo la implementación

y la diversidad de los enfoques un panorama amplio de exploración en el que el docente-investigador debe encontrar el proceso investigativo pertinente. Esto genera una coyuntura entre la concepción del mundo del docente-investigador, la teoría y el método que se usa. Por tal razón es importante continuar con los procesos de reflexión y autocrítica que orienten la reconfiguración propositiva, tendiente a lograr, estratégicamente, una integración de los métodos, las metodologías y técnicas de investigación dirigidas a la validación del nuevo conocimiento.

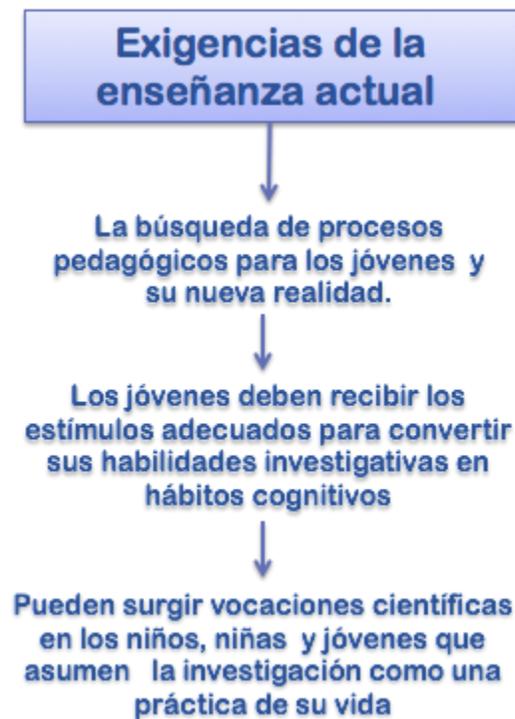


Gráfico 1.

Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, de todos los cambios presentados durante el siglo XX, surge la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), como un proceso metodológico que genera una ruptura de la investigación tradicional, ya que es considerada como una propuesta que pretende promover acciones sociales, buscar la comprensión de los miembros como sujetos de conocimiento y no como objetos de estudio, y explorar la

transformación de la realidad social, educativa y política, que permita garantizar la participación activa de los actores.

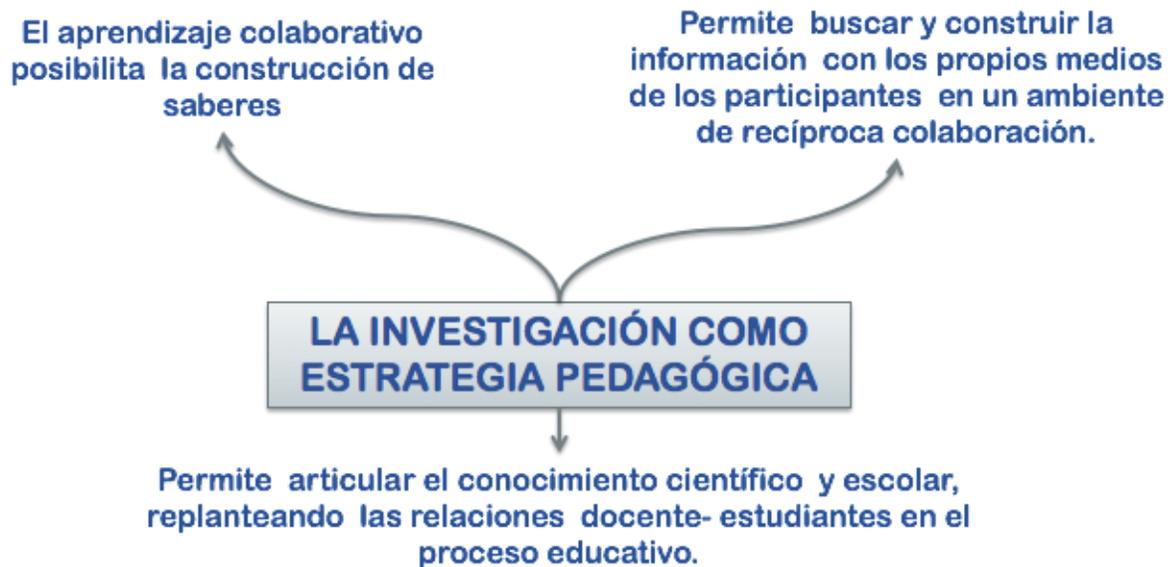


Gráfico 2.

Fuente: elaboración propia.

Concepciones de conocimiento en el escenario de la escuela

Si bien la educación desde sus inicios en Colombia, como proyecto estatal (s. XIX) en sus distintas modalidades (formal y no formal) se ha situado como vía privilegiada para que las generaciones adultas, de manera intencionada, establezcan la selección de contenidos de enseñanza, valores y hábitos, destinados a ser transmitidos a las nuevas generaciones, no es esta la única fuente que provee de saber a los diferentes actores sociales. De hecho, toda apropiación de saber comporta un proceso de construcción social que por medio de la interacción se reconoce como válido; en este sentido, los acumulados de experiencia, es decir, los saberes tradicionales fundados en prácticas cotidianas, constituyen una fuente inapreciable de conocimientos que puede hacer más fértil el proceso formal de indagación desarrollado por los niños, jóvenes y maestros.

En tanto el saber que se reconoce valioso, que no se agota en la mirada de ciencia desde la aplicación del método científico, cuyos aportes permiten desarrollar razonamientos desde una lógica aceptada por la cultura mayoritaria, también se consideran válidos todos aquellos conocimientos provenientes de diferentes tradiciones étnicas y culturales que ofrecen interpretaciones, comprensiones o explicaciones a preguntas de investigación emergentes desde una mirada alterna e inductiva a los fenómenos sociales y pedagógicos.

No obstante, los procesos de construcción de conocimientos pueden partir de la escuela, por ello la importancia de que los docentes tengan una cualificación que permita transmitir los métodos o las formas más viables para que se creen unos ambientes en los cuales la formación en ciencia, tecnología e innovación en la comunidad educativa, sean parte del desarrollo integral de los estudiantes. Según Eusse Zuluaga (1994),

La sociedad genera y apoya una profesión porque la necesita y espera de ella ciertos servicios. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora. Este servicio solo puede ser prestado si los profesores poseen la preparación y los conocimientos que no son patrimonio común de la comunidad.

El docente deja de tener el papel de transmisor de conocimientos y dueño de la información, y se convierte en un actor que centra al educando como “sujeto de la educación”, el cual puede realizar procesos de transformación individual y sociales en relación con la sociedad, la cultura y el contexto en el que interactúa. De esta manera, la teoría de la comunicación endógena en estos procesos de construcción de conocimientos, lleva al fortalecimiento de nodos sociales que invitan a la apertura del pensamiento y, por ende, a la resignificación de las interacciones humanas; en este modelo en el que se pone énfasis en el proceso, se presenta la acción reflexión y la acción en términos de Freire, es decir, la comunicación se da en la medida en que la información suministrada conduzca al sujeto a pensar y poder transformar su realidad.

Comprensiones en torno a ciencia, tecnología, sociedad e innovación

Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología o, mejor, la relación “ciencia, tecnología y sociedad” (CTS) en el marco de este proceso, se asume desde un enfoque interdisciplinar, que permite conciliar miradas provenientes de las ciencias sociales, y sus problematizaciones situadas desde el campo técnico, tecnológico y educativo, con reflexiones propias del ámbito de las ciencias humanas. Relación que pretende estudiar críticamente las dimensiones sociales de la ciencia y la tecnología, en perspectiva de democratizar el acceso a saberes o habilidades de CTel; se trata de una “alfabetización científica”, orientada a favorecer el desarrollo y la consolidación de actitudes y prácticas democráticas en cuestiones relacionadas con la innovación tecnológica y la intervención ambiental.

En relación con la innovación tenemos dos posibilidades de aplicación: innovación en ciencias (en su enseñanza) e innovación tecnológica. La primera hace alusión, en principio, a la intervención de la asignatura de ciencia y tecnología en la formación escolar, implicando un cambio didáctico, pedagógico y metodológico, lo mismo que en la actitud de los estudiantes en función de propender por formar mejores ciudadanos. La segunda tiene que ver con todas aquellas transformaciones cualitativas de las prácticas tradicionales, en diversos campos, a saber: empresarial, productivo, procesos industriales, en el sentido técnico y en la democratización de CTel en la sociedad en general.

Entre tanto, la ciencia, la tecnología y la innovación como expresiones intelectuales y económicas de un país, participan de nuevas concepciones en los aprendizajes de la escuela y suscita nuevas posibilidades de formación para las nuevas generaciones, como aporte a un desarrollo alternativo con nuevas formas de organización social, expresiones intelectuales y económicas del país.

En procura de comprender la dimensión y las posibilidades de inclusión de la comunidad en su conjunto, en la dinámica que hoy se nos presenta, es preciso ampliar la mirada para auscultar y visibilizar otras formas en que esté ocurriendo la educación en diferentes

escenarios (rurales, urbanos, formales, informales, no formales), de modo que se puedan ubicar los elementos institucionales, sociales, culturales y operativos, que permitan desarrollar procesos de apropiación colectiva de CTel (procesos de formación/intervención e investigación), que apunten a disminuir la brecha entre las comunidades capaces de generar conocimiento.

El desarrollo del proyecto que nos ocupa, fue una alianza entre la Secretaría de Educación de Cundinamarca, la Universidad Pedagógica Nacional, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Universidad de los Andes y la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá. Cada una con responsabilidades específicas y recursos necesarios para su ejecución. Se planteó como objetivo principal fortalecer las capacidades, habilidades y competencias investigativas que promuevan la ciencia, tecnología e innovación, en las comunidades educativas del departamento de Cundinamarca, integrando y generando apropiación para dar respuesta a problemáticas propias del contexto de su región (SEC, 2015, p. 10).

El proyecto buscó repotenciar las experiencias de investigación en ciencia, tecnología e innovación desde el ámbito de los colegios oficiales del departamento, aplicando estrategias de investigación, creación de redes, formación, sistematización y acompañamiento de universidades para consolidar la comunidad académica del departamento. La propuesta de investigación de este proyecto está referida a observar, describir, interpretar y conceptualizar cómo, desde las experiencias pedagógicas e investigativas, se configuran las comunidades departamentales de transformación y espacios de apropiación social en ciencia, tecnología e innovación.

La ejecución del convenio se orientó a desarrollar proyectos de ciencia y tecnología desde la perspectiva de la investigación formativa, dando cuenta de realidades científicas, tecnológicas, productivas, socioculturales de cada municipio y provincia, con el propósito de avanzar desde la estructura de cada estudio investigativo en la comprensión y delimitación de la realidad contextual de cada colegio y territorio, con la aplicación de metodologías para la aprehensión de la realidad estudiada con el fin de buscar su

apropiación y desarrollo, así como acciones de transformación. Entre tanto, el proyecto encaminó sus acciones a dos grandes procesos:

1. Configurar comunidades departamentales de transformación y espacios de apropiación social en CTel: su propósito fue soportar las acciones conceptuales y teóricas del proyecto desde una perspectiva de redes, a partir del diálogo de saberes desarrollado en los espacios de apropiación social. Se inicia con un mapeo de experiencia, que propone desarrollar un proceso de investigación que dé cuenta de las dinámicas producidas en la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales del departamento de Cundinamarca. Se buscó identificar y dar cuenta de las diferentes prácticas/experiencias pedagógicas desarrolladas en instituciones escolares, en contextos situados territorialmente en entornos urbanos - rurales, y observar las implicaciones en la comunidad educativa, en lo concerniente a investigación o apropiación de procesos y saberes en ciencia, tecnología e innovación (CTel), en los cuales se identifican tendencias temáticas y relaciones de dichas experiencias.

Así mismo, esta acción se enfocó en desarrollar espacios de apropiación social, en los que se consolidaron y fundamentaron ambientes de encuentro territorial en cada provincia del departamento de Cundinamarca, en donde se generaron intercambios de experiencias investigativas y se aportó a la conformación de redes temáticas y redes de actores (docentes líderes provinciales).

2. Diseño e implementación de un programa de formación e incentivos a directivos docentes y docentes investigadores. Este proceso enfocó sus acciones a la cualificación de maestros desde la formación investigativa, con el fin de crear un espíritu formativo e investigativo en los docentes y estudiantes, así como proporcionar una estructura académica consolidada en el fortalecimiento de estrategias de desarrollo científico y tecnológico, como estrategia para enriquecer las prácticas pedagógicas. Se busca que los docentes innoven, reflexionen, analicen, sean críticos, argumenten y, además, creen espacios comprometidos con la

investigación y producción de dicho conocimiento, en la medida en que estos procesos aportarán a la comunidad educativa y fomentarán en el estudiante la capacidad de indagar, de mostrar sus habilidades creativas y productivas, en conjunción con la ciencia, la tecnología y las áreas interdisciplinarias que le permitan aportar a la comunidad donde se circunscriben.

Reflexiones en torno a la experiencia del proyecto CTel

En las experiencias de investigación convergen los intereses comunes que provienen desde la ciencia, la tecnología y la cultura en un híbrido cultural en el cual en la vida cotidiana y los discursos y saberes de docentes y otros agentes de la comunidad y los estudiantes se abre una perspectiva de conocimiento que irradia las relaciones de la escuela con su contexto y del conocimiento escolar científico con la territorialidad, es decir, el contexto sociocultural visto desde la significación del territorio.

Del análisis del conjunto de experiencias podemos entender cinco grandes retos: 1. La elaboración de nuevas concepciones y métodos de trabajo para motivar, impulsar y desarrollar formas propias de ciencia y tecnología adecuadas a la trayectoria histórica, natural y cultural de la región. 2. El fortalecimiento de la escuela. 3 La construcción de comunidad. 4. La apertura tecnológica hacia las esferas regionales, nacionales e internacionales de la ciencia y la tecnología. 5. Responder a los retos de las nuevas realidades ecológicas y sociales de país, particularmente las condiciones de calentamiento global que inciden y afectan las prácticas productivas, el equilibrio ecológico y el bienestar de la población en sus necesidades fundamentales tales como son agua, alimento y salud, entre otras.

Las experiencias muestran un potencial de evolución hacia una realidad determinada por los aportes de las nuevas tecnologías. Desde lo disciplinar académico, se descubre la necesidad de un direccionamiento mancomunado que reconoce el potencial y la sinergia que se desprende de cada experiencia para verlas en su conjunto dentro de una dinámica organizativa que aporta al desarrollo de su comportamiento conceptual, metodológico y

organizativo, en el establecimiento de conexiones, relaciones, intercambios que dinamizan y fortalecen su estatus académico y científico.

No existe un único camino de acceso al conocimiento, cada forma de conocimiento tiene su propia pedagogía. Los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa, deben conocer los interrogantes, los problemas, los procedimientos, los lenguajes y la tecnología que han dado origen a los desarrollos de las diferentes formas y niveles de conocer la realidad porque, además de ganar una mejor comprensión de ellas, les permite tomar elementos didácticos para construir ambientes de aprendizaje que faciliten la apropiación de dichas lógicas, de sus significados, sus métodos y aplicaciones particulares. Cada disciplina y campo disciplinar posee rituales y experiencias cognitivas específicas; lenguajes, simbologías y estructuras lógicas propias que obligan a pensar métodos y enfoques específicos y compartidos (interdisciplinarios, transdisciplinares), para sus aprendizajes. De tal manera que cada una requiere de didácticas especiales que deben ser de dominio tanto de los docentes como de los estudiantes.

Una nueva pedagogía se basa en la unidad y complejidad del conocimiento, dando lugar a la formación interdisciplinar y la estructuración de proyectos de formación e investigación que permiten observar, practicar y aprender desde la realidad en su contexto y en la complejidad de las múltiples determinaciones dinámicas e históricas de los procesos de la vida, para avanzar hacia la formación del sujeto en los procesos del sentir, pensar y actuar. Es un reto de la pedagogía que ha evolucionado hacia la búsqueda de la sociedad del conocimiento como la expresión contemporánea del reconocimiento del valor de este en el desarrollo humano y la productividad de la nación colombiana, más allá de la explotación irracional de los recursos físicos como medio de subsistencia.

Hoy en día, los avances de la ciencia, la tecnología y la innovación, desde la perspectiva de la equidad social, pueden ser aliados del desarrollo que aporta riqueza y bienestar cultural y social, como constituyentes de la sociedad democrática, en respuesta a los modos de explotación minera y agrícola que deterioran en forma irreversible la naturaleza.

Se concluye que es necesario tener claridad sobre cómo aprenden los niños, jóvenes y adultos en cada área de conocimiento, porque de esta forma podemos seleccionar las metodologías, estrategias y didácticas para diseñar óptimos ambientes de aprendizaje y procesos investigativos, teniendo en cuenta las relativas dificultades para su aprendizaje.

Es preciso clarificar que la alternativa para cualificar los procesos educativos en ciencia, tecnología e innovación no se debe centrar exclusivamente en los cambios de métodos y didácticas de enseñanza, contribuyendo a crear falsas expectativas y a desviar en muchos casos el centro de atención de los verdaderos problemas de la educación, relacionados más con el modelo de desarrollo y, por lo mismo, con las políticas sociales, económicas y culturales, entre otros problemas estructurales.

Referencias bibliográficas

AGUDELO, M., CIPRIÁN, J., MARTÍNEZ, C. Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CUNDINAMARCA. (2015). *CUMPLIMIENTO DE METAS FORMACIÓN EN CTEI*. BOGOTÁ: GOBERNACIÓN DE CUNDINAMARCA - DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

CERDA, H. (2007). *LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL AULA*. PRIMERA EDICIÓN. BOGOTÁ: MAGISTERIO.

CIPRIÁN, J. (2012). *EDUCACIÓN Y TERRITORIO*. JUAN DE CASTELLANOS - FUNDACIÓN UNIVERSITARIA. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REVISTASJDC.COM/MAIN/INDEX.PHP/REYTE/ARTICLE/VIEW/194/186](http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reYTE/article/view/194/186)

COLCIENCIAS. (2016). *MENTALIDAD Y CULTURA DE LA CIENCIA*. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.COLCIENCIAS.GOV.CO/PORTAFOLIO/MENTALIDAD_CULTURA](http://www.colciencias.gov.co/portafolio/mentalidad_cultura)

COLCIENCIAS. (2009). *LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA. INFORME DE LA RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROGRAMA ONDAS BOGOTÁ*.

MEJÍA, M. R. Y MANJARRÉS, M. E. (2017). *LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA. UNA APUESTA POR CONSTRUIR PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN EL SIGLO XXI*. RECUPERADO DE: [HTTPS://LAI EP.WORDPRESS.COM/2010/12/17/IEP/](https://laiep.wordpress.com/2010/12/17/iep/)

PROGRAMAONDAS. (24 DE NOVIEMBRE DE 2009). *LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (PARTE 2)*. [ARCHIVO DE VIDEO].

RECUPERADO

DE

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=CNNL1MBND48](https://www.youtube.com/watch?v=CNNL1MBND48)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CUNDINAMARCA. (2015). *DOCUMENTO TÉCNICO PROYECTO “FORMACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LOS MUNICIPIOS NO CERTIFICADOS DEL DEPARTAMENTO”*. BOGOTÁ: GOBERNACIÓN DE CUNDINAMARCA - DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

TRUJILLO-REYES, B. (2014). CONTRERAS D., JOSÉ Y NURIA PÉREZ DE LARA (COMPS.) (2010). INVESTIGAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA, MADRID: MORATA. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN. UNA RELECTURA DE TEMAS CLÁSICOS. *REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 19(62), 885-892. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REDALYC.ORG/PDF/140/14031461011.PDF](http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461011.pdf)

UNIMINUTO. (2014). *INFORME GENERAL DEL MAPEO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS/INVESTIGATIVAS, PRÁCTICAS EMPÍRICAS Y ESPACIOS DE APROPIACIÓN SOCIAL ADELANTADAS EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA*.

UNIMINUTO. (2015). *INFORME DE PROCESO DEL PROYECTO DE FORMACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LOS MUNICIPIOS NO CERTIFICADOS DEL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA Y FORTALECIMIENTO DEL PROGRAMA ONDAS*.

ZEMELMAN, H. (2007). *EL ÁNGEL DE LA HISTORIA: DETERMINACIÓN Y AUTONOMÍA DE LA CONDICIÓN HUMANA. IDEAS PARA UN PROGRAMA DE HUMANIDADES*. BARCELONA: ANTHROPOS.

ZULUAGA, E. (1994). *PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SU VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE*. CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD / UNAM. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, MÉXICO.

CAPÍTULO VI

RED DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ.

UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO

Denis Emilia Páez Espinosa

Introducción

Edgar Morin ha sostenido la necesidad de pensar una educación planetaria, que implique la comprensión de los desafíos del mundo contemporáneo (Morin, Ciurana y Motta, 2006). Justamente, el trabajo en redes colaborativas se constituye en una forma de hacer frente a esos retos desde instancias locales y regionales. La constitución de la Red de Investigación Educativa y Pedagógica del Sumapaz (RIEPS) —Cundinamarca, Colombia— ha buscado que el mejoramiento en la calidad educativa esté en diálogo con el desarrollo profesional docente y el trabajo en urdimbre entre docentes en ejercicio, estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, y profesores universitarios encargados de las prácticas pedagógicas.

La iniciativa de la RIEPS es también una propuesta de investigación desde los docentes, respecto de sus prácticas pedagógicas. Se trata de una construcción que pretende desplazar los enfoques tradicionales, concentrados en acciones instrumentales y omitiendo las relaciones en escala —local y global— para la comprensión de los territorios. De esta manera, se busca identificar un horizonte de posibilidades, en el cual caminos alternativos atiendan interrogantes, identifiquen deseos y hagan evidente la incertidumbre del trabajo en las aulas. En este caso particular, concentrado en la región del Sumapaz, de relevante historicidad en el caso colombiano y latinoamericano, debido a los fenómenos asociados a la caficultura, los conflictos del orden agrario y la gestación de diferentes movimientos sociales (Martínez, 2005, 2006).

Los orígenes

En 2004, gracias a la fuerza organizativa de los docentes de Fusagasugá y la Alcaldía de Fusagasugá, en cabeza de su Secretaría de Educación, se dio vida a la Casa Pedagógica. Esto significó en primera instancia, la instalación de dicha iniciativa en los planes sectoriales del plan de desarrollo municipal y, sobre todo, la configuración y puesta en funcionamiento de tres redes pedagógicas disciplinarias (que incluía básica primaria, básica secundaria y media vocacional). El proceso de autoorganización significó discusiones sobre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; la construcción de currículos y rutas pedagógicas —elaboradas por los propios docentes—; revisiones a las didácticas utilizadas; el desarrollo de programas de radio y televisión para la socialización de lo discutido y construido, así como la articulación con instituciones universitarias, en particular la Universidad de Cundinamarca y las Normales Superiores de la región.

Semejante fuerza no solo radicaba en el trabajo de redes, que por demás significó el ofrecimiento de tiempo extra de los docentes, sino el reconocimiento de sus pares también como formadores. Todo ello se manifestó en proyectos de aula, iniciando procesos de investigación, así como la consolidación de un espacio físico, al cual podían acudir abiertamente los docentes para aproximarse a diversos recursos tecnológicos. En su conjunto se trataba de toda una construcción colectiva de saberes, que tenía como máxima, la idea de calidad distinta a la asociada a la única cobertura que el Ministerio de Educación Nacional había desarrollado.

Ahora bien, y de forma paradójica, el proceso de institucionalización definitiva de la Casa Pedagógica desde 2008 significó un retroceso¹⁷. Los intereses de los gobernantes, alejados de las apuestas manifestadas por los docentes, terminaron por darle vida jurídica, pero, al mismo tiempo, implicaron entabados callejones jurídicos y administrativos. El empoderamiento docente buscaba ser asociado a la creación de burocracia, eludiendo las

¹⁷ La institucionalización se hizo con el Acuerdo 10 de 2010, emanado por el Concejo Municipal de Fusagasugá.

ideas originales, mas, ante todo, omitiendo las reflexiones sobre la calidad, que sobrepasaban los pormenores de cargos y recursos.

En medio de las diversas dificultades y discusiones, y a pesar de este importante avance en la discusión y construcción pedagógica local, en 2010 la administración local desmontó el proyecto y se desinteresó por la iniciativa. No obstante, el empoderamiento de los docentes logrado en aquel momento, se mantuvo encendido y, por estos días, pretende ser recuperado. Por fortuna, el intento de potenciar las redes pedagógicas, motor de la antigua Casa Pedagógica, está sedimentado por las memorias de los docentes, la cual se busca retomar a través de sus experiencias y el trabajo colaborativo.

El camino

Entre 2012 y 2014, el núcleo temático de práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca desarrolló algunos foros semestrales con el interés de discutir diversas temáticas de la labor docente en la región del Sumapaz. De esta manera, surgieron como campos de interés el contexto escolar, los proyectos educativos, los manuales de convivencia, la evaluación docente, las didácticas y, antes que nada, las prácticas pedagógicas. En su conjunto, los docentes evidenciaban los contrastes existentes entre las condiciones actuales del mundo, la instrumentalización del saber y los enfoques utilizados para el territorio en donde se instalaban las instituciones educativas. Todo ello, confluyó en la organización del Primer Encuentro Regional de Práctica Pedagógica de la Provincia del Sumapaz durante 2015, por parte de la Universidad de Cundinamarca.

Ese primer encuentro, luego de los foros semestrales, tenía como objetivos:

- Proponer iniciativas de desarrollo investigativo y pedagógico en pro de la mejora de la educación local y regional.
- Socializar experiencias significativas en el encuentro académico e investigativo.
- Fortalecer el encuentro entre pares académicos, grupos de investigación, red de maestros y practicantes iniciales.

Derivado de ello, resultó la apuesta de realizar el encuentro cada dos años. El grupo asistente, integrado por docentes en ejercicio de la provincia del Sumapaz, de Normales Superiores, de instituciones de educación no formal e informal, de instituciones universitarias, junto con los estudiantes de licenciaturas, consideró que la reflexión crítica de los problemas que se deben enfrentar en el siglo XXI, deberían generar otros encuentros con las características del primer evento. En esta oportunidad, se trataba de identificar las condiciones del horizonte de la globalización del conocimiento y la economía, y sus respectivos cambios en la comunicación y la educación, estas últimas, mediadas por la diversidad y diferentes maneras de ser en el mundo —multiculturalismo, interculturalidad— del orden ideológico y religioso. En esta perspectiva, se abordaron el resurgimiento de nuevos paradigmas cognitivos, tales como las inteligencias múltiples como resultado de las investigaciones en torno de las potencialidades del cerebro humano; la teoría del pensamiento complejo y la educación para el futuro. Todo con el propósito de observar y comprender las realidades escolares, lo cual implica por una parte reconocer la complejidad del fenómeno escolar y, por otro, la singularidad de la escuela en cuanto a las múltiples dimensiones que en ellas se conjugan en la constitución de subjetividades.

De esta forma, se proponía la interacción entre los inscritos al encuentro en el marco de líneas, que a su vez se distribuían por mesas de trabajo, coordinadas por uno de los docentes encargados de la práctica docente de la Universidad de Cundinamarca. Dichas líneas fueron: la práctica pedagógica como escenario para la investigación educativa; la práctica pedagógica y escenarios no formales; la concepción de la escuela y las prácticas pedagógicas desde la innovación. Los intereses que concentraban cada una de esas instancias se especificaron de la siguiente manera:

- Línea 1. La práctica pedagógica como escenario para la investigación educativa. En este caso se interrogó por las condiciones de la investigación como eje transversal en la práctica docente. Ello tenía como propósito la identificación de las rutas para la construcción de propuestas pedagógicas en las que se valoran cambios, logros, dificultades, aprendizajes e impactos de las prácticas educativas en diferentes contextos.
 - Mesa 1.1. Aprendizaje e investigación. Las preguntas orientadoras de esta mesa fueron: ¿Cuáles son los problemas de la investigación educativas que inquietan al maestro? ¿Qué aprendizajes han surgido en el proceso de investigación educativa? ¿Cómo se han llevado a cabo los procesos de observación y reflexión mediante la práctica docente?
 - Mesa 1.2. Proyectos de investigación desde la práctica. Con sus preguntas orientadoras: ¿Cómo estamos desarrollando los procesos de articulación de los proyectos de investigación y la práctica docente inicial? ¿Qué técnicas de investigación se ha implementado para desarrollar la práctica docente inicial?
 - Mesa 1.3. Semilleros de investigación. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Cómo se ha contribuido desde los semilleros de investigación a crear una cultura investigativa en los practicantes iniciales? ¿De qué manera los semilleros de investigación han permitido mejorar la formación integral del practicante inicial? ¿Cómo se han articulado los semilleros de investigación como comunidad académica al sistema de investigación de la universidad?
- Línea 2. La práctica pedagógica y escenarios no formales. En esta línea se indaga por la comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales e

informales. Se pretende con esta modalidad ampliar las posibilidades de construcción y reflexión del saber hacer docente, diseñar e implementar propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales que se tejen en lo local y regional para fortalecer los vínculos comunitarios y profundizar en la comprensión de la multiplicidad de saberes y posibilidades de aprendizajes que entran en juego en diferentes organizaciones, instituciones y contextos.

- Mesa 2.1. Proceso de inclusión educativa. El interrogante que guio esta mesa fue: ¿Qué problemas o necesidades emergen en los distintos escenarios de la práctica docente, para ser considerados desde las facultades de educación y escuelas normales?
- Mesa 2.2. Escuela rural. En este caso las preguntas orientadoras se correspondieron a: ¿Qué implicaciones y significados le ha presentado al practicante inicial la escuela rural? ¿Cuáles pautas definen la cultura asociada a la práctica pedagógica en la escuela rural?
- Mesa 2.3. Contextos comunitarios. El cuestionamiento que orientó esta mesa fue: ¿Cómo los diferentes escenarios, los colectivos de trabajo y las actividades alternativas de la práctica logran enriquecer el proceso pedagógico de los estudiantes?
- Línea 3. La concepción de la escuela y las prácticas pedagógicas desde la innovación. Entendiendo que la escuela es producto de una estructura social que reproduce pensamientos, hábitos y conductas en sus estudiantes, para que esa sociedad permanezca inmóvil y legitime las condiciones establecidas, se ha encontrado que a través del aula esta situación puede cambiar mediante la modificación de las prácticas pedagógicas empleadas por el profesor, a través de hacerse consciente de su función y de su papel dentro de este nuevo proceso de educación.

- Mesa 3.1. Comunicación educativa. Las preguntas orientadoras de esta mesa fueron: ¿Con qué criterios se podrían pensar los medios tecnológicos a favor de la práctica docente? Y, ¿qué resultados pedagógicos y didácticos ha generado la utilización de los medios audiovisuales en la práctica pedagógica inicial?
- Mesa 3.2. Juego y creatividad. Los interrogantes que orientaron esta mesa fueron: ¿Cómo se está desarrollando la innovación y la creatividad para mejorar las prácticas docentes y, por ende, transformar la educación? Y, ¿cómo transformar la escuela si no se tiene en cuenta a los actores principales: los niños y jóvenes?
- Mesa 3.3. El arte y sus estrategias. La pregunta que coordinó este grupo fue: ¿Cómo implementar estrategias pedagógicas alternativas cuando la institución educativa exige procesos conductistas?

El aprendizaje de este trabajo colaborativo, por parte de 124 personas participantes (con 15 instituciones educativas y la Red Distrital de Bogotá) tuvo varios resultados. El primero de ellos, una amplia valoración de los saberes y las prácticas locales, sumado a necesidades y recursos desde las aulas. El segundo, se correspondía con el reconocimiento de subjetividades diferentes actuantes en las instituciones educativas y los territorios. Tercero, la imperiosa necesidad de hacer evidente la colectivización del conocimiento, y en particular del trabajo docente. De la misma manera, el conjunto de participantes acordó algunas recomendaciones, tales como la realización de este tipo de evento de forma bienal, entendiendo que para ello era fundamental la conformación de una red. Lo anterior, sobre el soporte de la necesidad de un apoyo mayor por parte de la Universidad de Cundinamarca y las instituciones municipales; de la misma forma, la sistematización y difusión de los trabajos presentados, y la ampliación de la participación a otros docentes de la provincia del Sumapaz, en particular los vinculados en zonas rurales.

El horizonte

En 2017, siguiendo las recomendaciones y con el soporte de la experiencia del primer encuentro, se planteó y desarrolló la segunda edición de nuestros encuentros, titulada “Pensar la educación en el mundo actual”. La idea de continuar con la senda ya inscrita se correspondió a las nuevas configuraciones del mundo y sus notables impactos sobre las formas en las que enseñamos y aprendemos (Martínez, 2018). Esto además implica diálogos constantes entre lo local y lo global, en el marco de redes (Khanna, 2017), con el interés de comprender nuestro lugar en el mundo y visualizar las posibles apuestas para intentar hacerlo más habitable.

El evento mantuvo criterios similares de convocatoria en tanto las condiciones de participación, pero ampliando su intensidad en la medida en que se visitaron la mayoría de las instituciones educativas ubicadas en la provincia del Sumapaz para vincularlas a la iniciativa. Esta tarea permitió contar, además de docentes en ejercicio, con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, con la activa presencia de “madres comunitarias”, la Red de la Universidad Distrital, ocho universidades privadas de Bogotá y la Universidad del Tolima. Como en la edición anterior, las líneas temáticas configuraron las mesas de trabajo, solamente que, en esta ocasión, la primera parte de la jornada contó con tres conferencias —una por cada línea— con el propósito de ofrecer sendas perspectivas para el desarrollo de las mesas de trabajo. Las líneas se configuraron de la siguiente forma, entendiendo que dichos conferencistas actuarían como relatores:

- Línea 1. Práctica pedagógica e investigación. Esta línea fue coordinada por Mireya González Lara.
- Línea 2. Práctica pedagógica más allá de la escuela. La coordinación de esta línea estuvo a cargo de Marco Fidel Vargas.
- Línea 3. Práctica pedagógica y el mundo actual (las TIC). Línea fue orientada por Félix Raúl Martínez Cleves.

Los 323 participantes, las 8 instituciones oficiales, la Red Distrital, las 8 universidades y los hogares comunitarios radicados en Fusagasugá fueron el soporte vital para los diálogos y, con ello, la continuación del trabajo colaborativo propuesto desde los foros iniciales. Esta activa y creciente participación tuvo como aprendizajes la identificación de la necesidad de mantenerse prestos en la comprensión del mundo actual, ya que los contextos globalizados, la comunicación y los diversos desarrollos tecnológicos poseen serias implicaciones en la forma en cómo educamos, pero también cómo investigamos desde las aulas. De la misma manera, lo anterior se vinculaba estrechamente en las formas en que pensamos escenarios alternativos, llenos de sentidos y significados, para la comprensión de ámbitos como el rural, tan en demasía desatendidos por muchas instancias gubernamentales y educativas universitarias. Así, los complejos problemas del mundo se abrían como retos para la práctica docente, en contrapeso a la pesadumbre que se percibe en muchos escenarios.

Los mismos asistentes terminaron por construir sus recomendaciones. Estas iban desde la ampliación a dos días para la realización del próximo evento, pasando por la sistematización de los trabajos presentados, el aumento del compromiso por parte de la Universidad de Cundinamarca, hasta la configuración definitiva de la Red de Investigación Pedagógica de la Provincia del Sumapaz. Esto último suponía la construcción de estrategias para encontrarse (virtual y físicamente), de nodos y formas de difusión de los resultados de esos diálogos. Ha sido ello el propósito fundamental del Grupo de Investigación en Prácticas y Redes Pedagógicas¹⁸ así como el de este texto, el de contribuir activamente en potenciar la iniciativa de los docentes en la configuración de su entrelace de prácticas, saberes y la construcción del conocimiento de esa ruta dialogal.

En este mismo sentido, priorizar la tarea investigativa desde el aula es la forma seleccionada para ofrecerle un autorreconocimiento al trabajo docente, mejorar las

¹⁸ El Grupo de Investigación en Prácticas y Redes Pedagógicas, Josefa Acevedo de Gómez, está integrado por Sandra Tarazona, Félix Raúl Martínez Cleves y Denis Emilia Páez.

condiciones de calidad efectiva en las aulas y reconocer las características de los territorios donde se instala la escuela. El sendero que busca conectar docentes, instituciones educativas y la provincia en su conjunto, tiene una apuesta crítica, en tanto que el intercambio de experiencias pueda ser contributivo a la cotidianidad y su respetiva pluralidad, reconocimiento intergeneracional y creatividad diaria. En su conjunto, se trata de una apuesta investigativa que no implica un investigador separado del quehacer docente, y tratando este último como un objeto más de investigación. En cambio, es una tarea investigativa intersituada como un pleno “juego de cintura” (Sommer, 2006b), que implica una profunda tarea de agencia (Emirbayer y Mische, 1998; Sommer, 2006a) por parte del docente. Es allí donde hemos considerado la ubicación de renovadas formas de conocernos, de fortalecer nuestro trabajo y de educar mejor a los infantes.

No es el fin, es el inicio: tejiendo la red

Las redes son sistemas que se autoorganizan. De tal forma que se constituyen por nodos, que se corresponden a su vez con personas e instituciones integradas al tejido. Aunque existen diferentes tipologías de redes, dependientes de condiciones geográficas, funcionalidades o miembros, entre muchas otras características, el enfoque seleccionado para este caso es el de telaraña. Esta se caracteriza por contar con un coordinador que promueve y sostiene la relación permanente entre los nodos, los cuales conservan su autonomía y la horizontalidad. Todos trabajan con objetivos comunes, en plena democracia.

La red está conformada por ocho instituciones educativas oficiales de la provincia del Sumapaz, identificadas como nodos y cada uno de ellos asociando voluntariamente a los docentes de diversas áreas académicas que se van configurando como redes. Igualmente, está el nodo de los semilleros de investigación, y otro de madres comunitarias del ICBF, sumado a las redes pedagógicas que funcionan en Fusagasugá desde 2004 y la Red Distrital. Todos esos nodos se insertan a su vez en las líneas de formación investigativa y pedagógica construidas en los dos encuentros antes reseñados.

Con el propósito de ofrecer funcionalidad a la red, se han diseñado dos ejes estructurantes. El primero es la sistematización del colectivo en red. Para ello se requiere tener en cuenta lo siguiente: el diálogo de conocimientos y saberes acumulativos; el potenciar las líneas de investigación educativa y pedagógica en diversos trabajos de la red a futuro; la acumulación de experiencias en los procesos de formación investigativa en el campo de la educación y la pedagogía permite potenciar la red en lo local, nacional e internacional; y finalmente, la sistematización como eje estructurante de la red pretende dejar la memoria educativa y pedagógica de todo nuestro territorio provincial. Una de las rutas para la sistematización de los conocimientos y saberes que se van trabajando y procesando, es a través de las convocatorias anuales de los colectivos en red y su posterior socialización en el Encuentro Regional de Práctica Pedagógica. A esto se suma que unido a la asesoría por parte del grupo de formación docente, así como de los asesores externos para proyectos educativos y pedagógicos, se busca consolidar y fundamentar un proceso de construcción de nuevos conocimientos y saberes para una educación y pedagogía alternativa en la provincia del Sumapaz.

El segundo de los ejes corresponde a la sostenibilidad del colectivo en red, lo cual implica considerar intereses y necesidades que conectan a los asociados a través de varias premisas: la apuesta colectiva; la importancia del trabajo en colectivo; la afectividad en el diálogo entre iguales; el reconocimiento del otro como par; la definición de un sello pedagógico expresado en la selección de las líneas de investigación para su formación investigativa y pedagógica; la definición y adopción de estrategias y formas comunicativas alternativas internas-externas; la sostenibilidad financiera y organizativa; y finalmente, la visibilización e incidencia en la definición de política educativa. En este orden de ideas, los colectivos asociados a la red se organizan de tal forma que los encuentros de los actores educativos puedan ir consolidando el proceso de los diversos aspectos mencionados u otros que vayan surgiendo en los acercamientos del colectivo. Para ello se cuenta con los espacios en las instituciones educativas oficiales de la provincia del Sumapaz durante las “semanas institucionales” (febrero-julio).

Para el conjunto, se pretende una metodología movida por la comunicación colectiva, matizada por el uso de recursos tecnológicos, los encuentros y, como antes se indicaba, de unas particulares formas de organización. Todo ello, soportado en algunos principios para la fundamentación del trabajo de la Red de Investigación Educativa y Pedagógica de la Provincia del Sumapaz:

- Las redes sociales son unos procesos permanentes de construcción tanto individual como colectivo. Por ello adquiere gran importancia la potencialización de los recursos económicos y el reconocimiento del aporte que en saber y experiencia hagan cada una de las personas u organizaciones integrantes de la red.
- El trabajo en red se establece a partir de un modelo horizontal de relaciones —no jerárquico— en el cual prevalece la concertación y el diálogo. La estructura permite mantener la autonomía institucional e individual en la construcción de proyectos de interés colectivo.
- Como estructura abierta, en una red deben existir relaciones e intercambios continuos entre todos los integrantes y de estos con otras instancias o redes externas. De esta manera, se establecen conexiones hacia adentro y hacia fuera como forma de trabajo, no como fin en sí mismas.
- La movilidad y flexibilidad de esta estructura implica que la participación en las redes no es obligatoria, pues se asume que las personas son cambiantes y que las redes se transforman, según las condiciones planteadas por el contexto donde se desarrollan.
- La comunicación es el fundamento esencial de la red, entendida como la posibilidad de propiciar el diálogo entre los diferentes actores para generar confianza, fortalecer las relaciones interpersonales, propiciar el intercambio y hacer pública las voces y los logros que se generan desde la red.

- Al participar en una red se adquiere el compromiso de compartir conocimientos, recursos económicos, humanos y técnicos de acuerdo con las posibilidades de cada institución o persona vinculada. A su vez, los miembros reciben resultados de la red, beneficiándose de los servicios que esta presta, de la información y la comunicación establecida desde ahí con otras personas e instituciones.
- El conflicto se convierte en elemento constructivo y dinamizador de una red porque permite fortalecer las relaciones y clarificar posiciones desde la diversidad de posibilidades que se generan, buscando establecer la red como un procomún (Ostrom, 2011).
- De la convocatoria:
 - La convocatoria a la red se otorga por invitación o por solicitud formal a docentes o colectivos docentes de las instituciones educativas, interesados en participar en procesos de formación y fortalecimiento en la investigación educativa y pedagógica.
- De la conformación:
 - Para el caso de esta conformación de red provincial, la convocatoria estará dirigida a la comunidad docente de las instituciones educativas públicas y privadas; universidades de la provincia del Sumapaz; igualmente la educación formal e informal y organizaciones no gubernamentales con carácter educativo.
- De la participación:
 - La participación es voluntaria, en consecuencia, hay una prevalencia del compromiso individual en tanto cooperativo y colaborativo. Asimismo, la asociación es flexible, los integrantes pueden formar parte de alguno o de todos los proyectos o bien, no participar en un momento determinado, sin detrimento de futuras colaboraciones, por lo que predomina la

confianza y el respeto hacia las particularidades y exigencias de la vida profesional.

- De la producción de conocimientos:
 - Los eventos y proyectos colectivos facilitarán la cohesión de la red, tales como: publicaciones, participación en foros académicos, socialización interna de proyectos de investigación, conversatorios, actividades de integración y demás. Otros aspectos organizativos se irán construyendo en el marco del consenso.
- De la organización del colectivo:
 - La red de investigación educativa y pedagógica de la provincia del Sumapaz estará conformada por el coordinador general de los nodos-redes, equipo de coordinadores de nodos, equipo de formación de educación investigativa y pedagógica, grupo de asesores internos-externos y los nodos asociados a la red.
- De los encuentros de los asociados a la red:
 - Dos encuentros anuales de los colectivos asociados a la Red Provincial (febrero-julio).
 - Los coordinadores de nodos se reunirán una vez al mes (cronograma).
 - Encuentro de los colectivos asociados a la Red Provincial en el Encuentro Regional de Práctica Pedagógica de la provincia del Sumapaz cada dos años.
 - Asesorías acordes a los procesos de investigación y proyectos educativos y pedagógicos.

En síntesis, este largo proceso desarrollado por docentes y agenciado por las profesoras encargadas de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, es un ejemplo, de tantos otros posibles, de cómo la construcción de redes constituye una estrategia efectiva para mejorar colectiva y dialógicamente la educación. La opción horizontal, en contrapeso de la verticalidad del sector y las políticas educativas, beneficia el reconocimiento de los territorios en medio de un mundo globalizado. La región del Sumapaz, un espectro mayor en el que se ubica la provincia del Sumapaz, ha sido

históricamente un escenario de alta conflictividad, pero, al mismo tiempo, un territorio de notables resistencias y experiencias, muchas veces lideradas por docentes.

Son estos últimos quienes han decidido, de forma autónoma, construir redes y horizontes para educar en medio de los más complejos desafíos. Se trata de un acumulado de catorce años de construcción, desde aquel momento que inició la Casa Pedagógica y las redes pedagógicas en Fusagasugá, en donde se ha mantenido la idea de gestar caminos alternativos a las dinámicas impuestas por el mercado y su fantasma de la calidad, que encubre el primario interés de la cobertura y la consolidación de una mano de obra aparentemente calificada. Es justamente a través de una lectura planetaria de la educación, junto con relecturas constantes del territorio y un importante trabajo colaborativo, que se podrían sugerir otros caminos para nuestros estudiantes y los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

EMIRBAYER, M. Y MISCHE, A. (1998). WHAT IS AGENCY? *AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY*, 103(4), 962-1023.

KHANNA, P. (2017). *CONECTOGRAFÍA. MAPEAR EL FUTURO DE LA CIVILIZACIÓN MUNDIAL*. BARCELONA: PAIDÓS.

MARTÍNEZ, F. (2005). *FUSAGASUGÁ, UNA CIUDAD SOÑADA. HISTORIA URBANA, 1880-1970*. RECUPERADO DE [HTTPS://BIT.LY/33QKPJ1](https://bit.ly/33QKPJ1)

MARTÍNEZ, F. (2006). SALUBRIDAD PÚBLICA Y DESARROLLO URBANO EN FUSAGASUGÁ (1880-1970). EN I. MARÍN Y J. E. RUEDA (EDS.), *HISTORIA Y SOCIEDAD EN CUNDINAMARCA* (PP. 155-169). BOGOTÁ: ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.

MARTÍNEZ, F. (2018). SOÑAR CON OVEJAS ELÉCTRICAS. APROXIMACIONES A LA TECNOLOGÍA, LA EDUCACIÓN Y LA EPISTEMOLOGÍA EN EL MUNDO ACTUAL. *REVISTA INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍA, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD*, 7(1).

MORÍN, E. (2001). *LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO*. MEDELLÍN: PAIDÓS.

MORIN, E., CIURANA, E. Y MOTTA, R. (2006). *EDUCAR EN LA ERA PLANETARIA*. BARCELONA: GEDISA.

OSTROM, E. (2011). *EL GOBIERNO DE LOS BIENES COMUNES. LA EVOLUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE ACCIÓN COLECTIVA*. MÉXICO: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

SOMMER, D. (2006A). *CULTURAL AGENCY IN THE AMERICAS*. DURHAM.
LONDRES: DUKE UNIVERSITY PRESS.

SOMMER, D. (2006B). JUEGO DE CINTURA. LA AGENCIA CULTURAL EN
AMÉRICA LATINA. *TEMAS*, (48), 29-38.

WHITTY, G., POWER, S. Y HALPIN, D. (1999). *LA ESCUELA, EL ESTADO Y EL
MERCADO*. MADRID: MORATA.

ZULUAGA, O. (1987). *PEDAGOGÍA E HISTORIA, LA HISTORICIDAD DE LA
PEDAGOGÍA, LA ENSEÑANZA, UN OBJETO DE SABER*. BOGOTÁ:
EDICIONES FORO NACIONAL POR COLOMBIA.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista a Jorge Valencia Jaramillo, escritor, economista y poeta colombiano; ha desempeñado cargos políticos tanto en Colombia como en el exterior, exalcalde de Medellín, exministro de desarrollo económico y exsenador de la República. Fundador de la Feria Internacional del Libro de Bogotá y amplio conocedor de otras ferias del libro.

Entrevista realizada el 30 de marzo de 2017 por Héctor Barbosa, docente de la Corporación Universitaria Republicana y director del programa de radio “El Momento Académico” de la Radio Republicana. Transcrita por Juan Diego Demera.

En realidad Colombia lee muy poco y el proceso de la lectura es un proceso indispensable para cualquier país, indispensable para una sociedad, indispensable para una persona. Es muy triste pero hay millones de personas que por una u otra razón no han tenido acceso a la lectura, y esta permite tener el universo en las manos pues un libro puede reflejar todas las culturas del mundo. El libro le permite al ser humano caer en la cuenta de que ha habido y hay tantos seres diversos, de cómo hay tantas culturas tan distintas a la de uno, que uno podría no creer que existan, y a todas ellas llegar mediante el libro. El libro demanda un cierto esfuerzo, es decir, hay que tener la capacidad de sentarse, de concentrarse y tener también el deseo de recorrer esas páginas; pero eso es un esfuerzo muy pequeño para la retribución que da todo lo que puede conseguirse a través de la lectura.

¿Cómo se mide si un país lee o no lee?, es la pregunta. Bueno, hay distintas maneras de hacerlo, pero digamos que la más común es el número de libros que un país edita o importa y después se hace una división por el número de habitantes del país. Colombia hoy día está cerca de dos libros por habitante por año. Esta es una estadística fundamental que sirve para

determinar el número de libros que lee cada uno; dije que nosotros tenemos cerca de dos libros por habitante, pero veamos otros países, por ejemplo España, que lee cerca de 12 libros por habitante; Chile, lee casi 6 libros por habitante; Argentina, cerca de 5 libros por habitante; y Perú, que es un país vecino nuestro, 3 libros por habitante, es decir nosotros estamos muy lejos del índice de lectura de otros países. Pero entonces hay muchas preguntas: ¿Por qué leemos tan poco?, digamos que eso es parte de la cultura.

Se argumenta que los libros son muy caros y como son tan caros, por eso no leo. Bueno, hay libros de todos los precios. Usted encuentra por ejemplo en la Feria Internacional del Libro, textos de todos los precios e, incluso, encuentra, a los precios más increíbles, los mejores libros. Ahora, están todas las bibliotecas: en Colombia hay más de 1 500 bibliotecas, grandes, medianas y pequeñas. Lo fundamental es que, desde la niñez, los padres apoyen y den ánimo a los chicos para que estos se animen a la lectura; si uno recibe esa cultura desde niño será lector para siempre.

Entonces es todo un esfuerzo, del Gobierno y de los particulares, un esfuerzo conjunto para buscar cómo se aumentan los índices de lectura y para poder poner los libros al alcance de todos. En las bibliotecas hay libros de préstamos que se pueden llevar a leer a la casa, también se pueden compartir con los compañeros, pero lo fundamental es que ningún ser humano puede crecer si no lee, no puede.

Ingresé al mundo de los libros por mi madre, a quien le gustaba leer y le encantaba la poesía. Yo diría que el gen de la poesía me lo encubó mi madre, a quien le gustaban distintos poetas y de manera especial uno que a mí me quedó para siempre, un poeta español de nombre Gustavo Adolfo Bécquer, quien escribió unas famosas rimas que me enseñó mi madre desde niño y nunca olvidé:

*Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.*

*Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros nombres...
esas... ¡no volverán!*

Al expresar este poeta sus sentimientos de amor, había un gran mensaje. Como decir que cuando estaba con ella, cuando estaban juntos, aquellas golondrinas venían allí, por la ventana, y se posaban a verlos. Cuando ya ella lo ha dejado, esas golondrinas no volverán. Ese mensaje se me quedó para siempre, esa rima continua por supuesto, pero allí me entusiasmé por la poesía, después por la literatura en general, la novela, los cuentos, los ensayos, la filosofía, la teología; si usted quiere, la ciencia, lo que usted quiera está en los libros.

Cuando yo estudiaba la secundaria, el bachillerato, y tenía unos 15 años, entonces me entusiasmé mucho por la lectura y vivía leyendo y leyendo todo el tiempo. Leía mucho más de lo que estudiaba y cuando terminé la secundaria, tenía unos 17 años, mi madre me dijo: “Ahora ¿qué vas a estudiar?”, y yo le dije, nada. —¿Cómo? ¿Y por qué no vas a estudiar nada? —No, la verdad, yo me quiero quedar leyendo, como que no me interesa, ¿para qué voy a estudiar otra cosa si leyendo es suficiente? —¡Noooo! ¡Tienes que estudiar! Naturalmente mi madre le contó a mi padre, entonces se organizó una reunión de familia en la cual se me hace un juicio porque no quiero seguir estudiando. Como producto de ese juicio, le hago una propuesta a mi padre: yo aceptaría seguir estudiando si me mandaba a estudiar a Buenos Aires, Argentina, y mi padre me dice: “Oye, pero estás loco y ¿por qué quieres ir a estudiar a Argentina?” —Porque todos los libros que yo leía estaban impresos en Argentina y yo pensaba: en Argentina es donde está la meca de los libros. La verdad no

quise entrar a estudiar, me quedé y no hubo manera, me quedé leyendo, encerrado, y solo hablaba con mis amigos.

Finalmente un compañero de bachillerato de la secundaria, que estaba estudiando en Medellín, en la Universidad de Antioquia, me dijo que estaba contento, me dejé convencer de él y entré a estudiar economía. Cuando empecé dije: “Bueno, en la secundaria era un estudiante muy flojo, a duras penas pasaba la materia, entonces aquí no puedo hacer lo mismo”; me dediqué a estudiar y paralelamente seguía leyendo. Terminé mis estudios de economía como el mejor estudiante de toda la carrera, del pregrado. Me dijeron de nuevo en la casa: —Ahora ¿qué vas hacer? —Ahora voy a continuar leyendo.

Una de las compañías más grandes de Medellín había ido a la universidad y revisaron quiénes eran los mejores en economía; de la compañía llamaron a mi casa, hablaron con mi mamá y me ofrecieron trabajo. Cuando llegué de la calle, mi madre, contenta, me dijo que fuera, pero yo me negué, no quería trabajar, pero igual fui a la entrevista. Al llegar me atendieron muy bien, pero yo les dije que no tenía ganas ni interés de trabajar, me hicieron una prueba y me despedí para no volver; volvieron a llamar a los ocho días a la casa y le dijeron a mamá que había pasado el examen, que fuera para empezar el trabajo, pero yo no quería, yo solo quería leer. Finalmente accedí y así empezó mi vida laboral.

Muchos años después me eligieron a mí como presidente de la Cámara Colombiana del Libro, presidencia que me honró mucho. Como presidente de esta institución, y en compañía con la junta de su momento, pensé que Colombia necesitaría una Feria Internacional del Libro, como un medio para poder acercar los libros a la gente, para que fuera posible que miles y miles de personas pudieran encontrar todas las ofertas editoriales. Antes, aquí en Bogotá se hacía la Feria del Libro en el parque Santander, pero era una feria al aire libre, donde básicamente se encontraban libros de segunda mano y en donde las editoriales no podían hacer sus lanzamientos. En ese momento los centros editoriales eran Argentina y México, y Bogotá, a pesar de estar localizada geográficamente en la mitad de

ambos, no era un centro editorial importante. Por esto era indispensable tener un lugar, unas instalaciones donde se pudiera hacer un gran evento cultural y donde se pudieran hacer las presentaciones de las editoriales, donde pudiéramos traer a los escritores importantes, entre otros tantos eventos más.

Aquí fue donde discutí con la junta y propuse hacer una feria, hace treinta años, digamos hace treinta y dos años ya que duramos dos años en perfeccionar la idea: cómo se hace, la inversión, entre otros. Yo viajé a la feria más grande del mundo, que está en Fráncfort, Alemania, pero es una feria totalmente distinta, una feria para la venta de derechos, no para tener los miles de libros al alcance del público. Después fui a España, donde sí hay una feria abierta al público, después fui a México, después a Argentina. Tras visitar todas estas ferias, hice un gran resumen, lo discutimos en la Cámara del Libro, hasta que finalmente nos lanzamos al agua, primero con un gran temor de saber si la Cámara sería capaz de resistir un evento de este tamaño. En ese momento tocamos la puerta de Corferias, la dueña de las instalaciones físicas, y les propusimos la idea a Óscar Pérez y Hernando Restrepo, quienes nos acompañaron en esa impactante primera Feria Internacional del Libro de Bogotá.

Hoy, las ferias más grandes de América Latina son la de Buenos Aires, la de Guadalajara y la de Bogotá. De los viajes a las otras ferias tomé varios elementos, uno tiene que ver con los actos culturales que deben ser organizados para que, primero, el evento sea atractivo para todos los visitantes y, segundo, la manera de organizar físicamente las ferias. Usted tiene que ofrecer de todo en la feria y para esta feria del libro, por ejemplo, habrá 1 500 actos culturales y libros, sobre todo.

Ahora bien, volviendo con la importancia de la lectura en los estudiantes de la primaria, la secundaria y la universidad, un público fundamental de la feria del libro, es esencial que los padres les enseñen a leer a sus hijos, esa es la clave. Si uno aprende de niño, será lector hasta el día de su muerte, si no lo aprende de niño, es difícil que de adulto se entusiasme

por los libros. Los cuentos con que lo inician a uno son una belleza, uno los puede volver a leer y son igual de bellos hoy. Naturalmente, las ediciones que hay para los niños en este momento están ilustradas de forma preciosa, un camino hermosísimo.

Hay que animarse a leer, no importa que sea un comic u otro género, usted empieza por uno y es como una escalera, después da un pasito más y ya está en el texto, en el cuento o en lo que sea. Después va usted subiendo su nivel cultural y entonces ya puede leer ciertas novelas que le llaman la atención o ciertos cuentos, y después se vuelve más complejo, puede pasar a ensayos de más fondo, a la filosofía, o si es religioso a la teología, por ejemplo.

Lo hermoso es que una vez uno empieza a ascender la escalera, uno no se regresa sino que siempre quiere ir más allá y es una manera de entender que uno está vivo en el planeta y que hay millones de seres que estuvieron antes que uno, y que escribieron, dijeron, pintaron, compusieron la música o lo que sea, todo eso lo descubre uno a través de ellos. El mundo es absolutamente infinito a través de los libros y la educación.

No hay nada más maravilloso que el mundo de los libros, el universo entero está en los libros, de esta manera uno bebe, comparte y aprende lo que han vivido, estudiado y pensado aquellos que vivieron antes que nosotros o los que hoy están vivos y escriben. En ellos se puede aprender para avanzar profesional, cultural y emocionalmente.

Mis versos en particular son una expresión de mis sentimientos, pienso que el amor es fundamental en los seres humanos, pero el amor tiene una fuerza muy grande que construye y destruye a la vez.

Fue un largo viaje, entre la niebla y la noche

Buscando el norte te encontré a ti

Por eso estoy donde estoy

Hoy estoy al sur.

ANEXO 2

POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIANTE NOCTURNO

César Zabala Archila¹⁹

Me siento muy complacido de poder hablar con ustedes y de ubicar un hecho bien determinante: el estudiante nocturno integra el cerebro con las manos para producir transformaciones inmediatamente. Por lo regular, cualquier estudiante tiene que esperar mucho tiempo para poder emplear su conocimiento y poderlo aplicar a la realidad, pero el estudiante nocturno puede aplicar ese conocimiento de manera permanente en una dinámica que desarrolla e implementa todas las posibilidades de su hacer.

Uno de los primeros pasos es ubicar el origen de la educación nocturna universitaria. Esta nace en el marco de la Segunda Guerra Mundial, en Inglaterra, porque el momento exigía que el conocimiento tenía que permanecer en el proceso productivo. Los hombres que tenían el conocimiento se iban a la guerra y el país no podía parar. Entonces se aceleró el proceso de formación, y los jóvenes y las mujeres asumieron el conocimiento en la educación nocturna, pues había que desarrollar el proceso productivo paralelo al educativo. Así, la educación nocturna es hacer y construir saber, haciendo, generando procesos de investigación y profundización que nos permitan transformar e implementar ese saber. Si eso no lo tenemos en cuenta, la universidad no puede cumplir su papel y solamente queda como un instrumento para tener mejores condiciones de trabajo y no para gestar conocimiento y transformación permanente.

La riqueza que tiene una universidad nocturna es muy grande porque tiene a un joven que está vinculado a la producción, que tiene ya un interés. Lo más difícil en la vida es construir un interés de verdad, y cuando alguien lo adquiere, la mitad del camino ya está recorrida,

¹⁹ Entrevista realizada en el segundo semestre de 2017 por Héctor Barbosa como parte del programa Momento Académico de la Radio Republicana. Transcrita por Ómar Jiménez y editada por Juan Diego Demera.

pues sabe para dónde ir y cómo implementar los procesos. Ese tesoro que tiene el estudiante tenemos que ponerlo en movimiento e integrar dos cosas, nuevamente lo que afirmaba al principio: las manos y el cerebro. Si esas dos esferas no están unidas, no generan lo humano, pero si se juntan, gestan las transformaciones más importantes, más rápidas y más profundas que se pueden lograr en un país.

Si no vinculamos la cantidad de estudiantes nocturnos universitarios, que en Colombia es muy grande y están en todas las áreas, para profundizar e implementar procesos de acción transformadora, estamos dejando un tesoro que está en nuestras manos. No solo en nuestras manos, en las manos de todos esos estudiantes nocturnos, que pueden implementar ese saber y ponerlo en movimiento para el servicio de todos.

Estuve con ellos y me di cuenta de sus preguntas, me di cuenta de sus intereses, me di cuenta que cuando abordamos una temática, había muchos intereses que se podían organizar y se podían poner en funcionamiento. Eso es lo que buscan los procesos de investigación, pues no puede haber investigación si no hay un interés verdadero, si no hay instrumentación verdadera y si no hay la posibilidad de construir los equipos para desarrollarlos. Cuando un trabajador del sector financiero empieza a trabajar en un tema del derecho que le interesa, por ejemplo, y que tiene que ver con la economía, entonces no hay cualquier abordaje, es una persona que tiene el conocimiento, tiene la posibilidad de investigar, tiene la posibilidad de empezar a desarrollar, de una manera muy ágil, un proceso de saber.

En ese sentido, los semilleros de los estudiantes nocturnos no son solo semilleros, son grupos de investigación para implementar y desarrollar procesos. Tenemos que darles ese nivel, esa formación y empezar a entrelazar el saber que se tiene en las manos, el conocimiento que estamos recibiendo en la universidad, y articularnos con el mundo, generar relación con grupos similares al nuestro que están en varias partes del país, en Latinoamérica y en el globo, para poder generar procesos de investigación. Pero lo central es que aquí hay profesores, estudiantes, personas y necesidades para poder implementar y

desarrollar una alternativa concreta. A la universidad no vamos solo a aprender, vamos también a aportar y a desarrollar.

De hecho, el estudiante nocturno, fuera de ser estudiante nocturno, generalmente es joven y como joven, tiene muchas cosas que aportar. ¿Qué puede aportar el joven? el joven aporta la capacidad de riesgo, la capacidad de solidaridad, la capacidad de persistencia, la capacidad de creación para poder implementar y desarrollar lo que se quiere. Hay una cosa muy fuerte que dice Lennon, el beatle, y es que la vida es algo que pasa mientras uno está ocupado haciendo otra cosa. Entonces hay que integrar ese proceso, lo que está pasando con lo que de verdad nos interesa. Y en eso hay que gestar procesos de riesgo, procesos de aventura y de desarrollo de nuevos caminos de saber.

Además de eso, el joven tiene otro proceso que me parece que es muy interesante, la solidaridad, el poder construir equipo para implementar los procesos; otra virtud que tiene el joven es la persistencia, mantenerse en eso que se ha encontrado para poderlo desarrollar y concretar como un proceso de implementación. Por último, otro elemento que tiene el joven es la capacidad de inventiva, de riesgo, de estar viendo nuevas aristas que tradicionalmente no se ven. Eso que estamos hablando, si lo metemos en el mundo tecnológico de hoy, es una cantidad de posibilidades, una cantidad de acciones y una cantidad de procesos que tenemos que poner en acción.

El problema central del estudiante nocturno es que es un estudiante-trabajador, que es un estudiante-pensador y que es un estudiante que tiene responsabilidades sociales. Pero cuando se dan esos tres elementos en una persona, tenemos un sujeto humano del conocimiento que de otra manera sería muy difícil de lograr. El joven que no es un trabajador no tiene el compromiso de estos y no ha desarrollado un elemento básico, en aquello que plantea Kant, y es que el primer cerebro del hombre son sus manos, unas manos que mueven y transforman los procesos.

Ahora bien, a esas manos que se mueven y transforman los procesos hay que sumarle sistematización, hay que incluirle sistemas. Eso es lo que tiene que aportar la universidad,

empezar a cruzar unos programas con otros, unos intereses con otros, para poder lograr, en ese cruce múltiple, los procesos de creación que tenemos que implementar. Trabajé diez años dirigiendo la Facultad de Educación en Indesco, Bucaramanga, ahora se llama la Universidad Cooperativa de Colombia, pero Indesco Bucaramanga es distinta al resto de las Cooperativas, es un espacio de producción y construcción; también estuve en la Universidad de Cundinamarca, dirigiendo la Decanatura de Educación.

En ambos lugares tratamos que cada núcleo temático, sobre todo en Santander, se convirtiera en un proceso productivo, es decir, no solo era aprender cómo se desarrollaba la evaluación y qué era la evaluación, sin implementar procesos de valoración alternativos para distintos tipos de colegio en Santander. Y en ese accionar aprendimos, desarrollamos e implementamos un saber, convertimos la universidad en una fuente de conocimiento. Mientras la universidad no sea una fuente de conocimiento que experimenta y que desarrolla procesos, no estará articulada con la sociedad, pero para poder hacer eso, necesitamos, entre otros, de estudiantes nocturnos que conozcan la realidad específica en la que están insertos.

Acá hay una oportunidad grande, hay estudiantes de contaduría, estudiantes de trabajo social, hay estudiantes de derecho, múltiples estudiantes que tienen que combinarse e integrarse para poder prestar esos servicios y para poder aprender y desarrollar de otra manera, un saber y un hacer. En esa perspectiva, tenemos que entender que, si no integramos la investigación a lo que estamos haciendo, así como la aplicación experimental para cualificar lo que se realiza, pues no vamos a poder gestar productos que mejoren la realidad específica en la que se vive. La universidad es para eso, para producir saberes que no existen y poder mejorar realidades.

En ese espectro, por ejemplo, el trabajo social es importantísimo, en el sentido que utiliza el saber del antropólogo, del psicólogo y del sociólogo, en un proceso específico que es el problema social concreto, que se tiene que resolver para poder continuar e implementar lo que se quiere realizar. Así, el trabajo social no es el “hijo de” sino que es la perspectiva y la posibilidad del conocimiento de las ciencias sociales, puesto en movimiento para el servicio

y la comprensión de nuestra propia realidad latinoamericana, colombiana y bogotana, en donde hay una diferencia y una especificidad que tiene que ser abordada. La estructura jurídica también es muy importante y determinante para poder encontrar las normas que nos articulen, ese nuevo derecho que tiene que implementar la nueva vida; allí, las nuevas tecnologías y la internacionalización, están generando una nueva forma de articulación. Eso necesita de una estructura jurídica, necesita de una cultura y necesita de un talento creador para poder encontrar esos procesos alternativos que tenemos que gestar.

Es importante aclarar que en ningún momento estamos discriminando al estudiante diurno, que también tiene toda una posibilidad, una perspectiva y una articulación con el estudiante nocturno; evidentemente, tiene un mayor tiempo para dedicarse y desarrollar procesos de investigación y de implementación, y al articularse con el estudiante nocturno, que tiene la experiencia y el interés, pueden lograr grandes resultados y grandes procesos. La universidad no es para excluir a nadie, es para convocar a todos y lograr una acción que solo se gesta allí, ponerle pensamiento a la vida. Nocturno o diurno, el estudiante piensa su vida.

Sobre esta base de discusión, tenemos que romper el mito de que el estudiante nocturno es un estudiante de segunda y que le tocó cargar con esta condición. No, ser estudiante nocturno es una oportunidad, en el sentido de que estamos trayendo un saber o un conocimiento, un interés y una experiencia al campo del conocimiento. No partimos de cero cuando llegamos a un libro, cuando llegamos a una conferencia, cuando llegamos a una profundización, llegamos con un conocimiento adquirido, llegamos con un proceso básico, una capacidad de comparación. El que no compara y no tiene puntos de referencia no entiende, y el estudiante nocturno tiene muchos puntos de referencia, muchas comparaciones que hacer y muchas construcciones que le han servido para vivir, no de cualquier manera sino en las condiciones tan difíciles de un país como el nuestro, para seguir vivo y proyectando las experiencias que se plantea.

Es a algo de esto a lo que se refiere García Márquez, cuando dice que ser colombiano es una oportunidad, y como dice también Borges, ser colombiano es un acto de fe. Esa oportunidad y ese acto de fe se juntan en el estudiante nocturno. La oportunidad porque hace el enorme esfuerzo de estudiar para poder realizar lo que quiere y el acto de fe porque cree en él, cree en su familia, cree en su universidad. Con el cansancio de un día de trabajo, viene a continuar esos ideales, mantiene esa perspectiva y esa posibilidad de desarrollar e implementar nuevas salidas. A la universidad no venimos a aprender de memoria nada porque eso ya está en la red, venimos a construir una comparación y un saber experiencial para desarrollar e implementar un proceso alternativo y, en ese camino, el estudiante nocturno es una posibilidad. La universidad debe ser ese campo en el que, a ese estudiante, se le dé la posibilidad de poderse desarrollar en forma integral y plena.

AUTORES

Agudelo Franco, Maryuri

Licenciada en Informática, especialista en Diseño de Ambientes de aprendizaje de la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto) y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional - Cinde. Con formación y experiencia en diseño, implementación, desarrollo y evaluación de proyectos sociales y educativos, coordinación, asesoría y seguimiento de procesos de formación y actualización pedagógica, investigativa, didáctica y metodológica de docentes y directivos, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en procesos educativos. Actualmente, coordinadora Académica del programa de Licenciatura en Informática en la Uniminuto, investigadora principal en proyecto de investigación, así como en la gestión de las diferentes actividades y participación en procesos de configuración de espacios de apropiación social en ciencia, tecnología e innovación, además de coordinación y seguimiento a equipo de profesionales y técnicos. maryagra49@gmail.com

Barbosa, Héctor

Sociólogo, especialista en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica. Coordinador de la Jefatura del Área de Humanidades de la Corporación Universitaria Republicana. Barbosa_soc@yahoo.com

Demera, Juan Diego

Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación de Sociedades Contemporáneas de la Université Sorbonne Nouvelle - París 3. Doctor en Sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Francia. Docente-investigador de la Universidad de Cundinamarca y de la Corporación Universitaria Republicana. juandiegodemera@gmail.com

Rodríguez Leuro, Aída

Doctoranda en Antropología en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Máster en Estudios Latinoamericanos de la Université Sorbonne Nouvelle - París 3 e historiadora de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Docente-investigadora del Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH) de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. aidaprleuro@gmail.com

Páez Espinosa, Denis Emilia

Licenciada en Ciencias Sociales con especializaciones en Evaluación Educativa, Educación Sexual y Comunicación Educativa. Exdirectora de la Casa Pedagógica y coordinadora general de Redes Pedagógicas en las Instituciones Educativas Públicas del municipio de Fusagasugá, Cundinamarca. Profesora catedrática en la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca. demilpaez@yahoo.es

Parra Cuestas, Iovan

Trabajador Social de la Uniminuto. Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana y en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de la Corporación Universitaria Republicana. iovanparra@gmail.com

Sierra Polanco, Dalis del Pilar

Trabajadora social, magíster en Desarrollo Educativo y Social con experiencia en docencia universitaria y desarrollo de procesos investigativos con enfoque cualitativo, así como en áreas de intervención social como: educación, salud pública, participación social y comunitaria y gestión de políticas públicas.

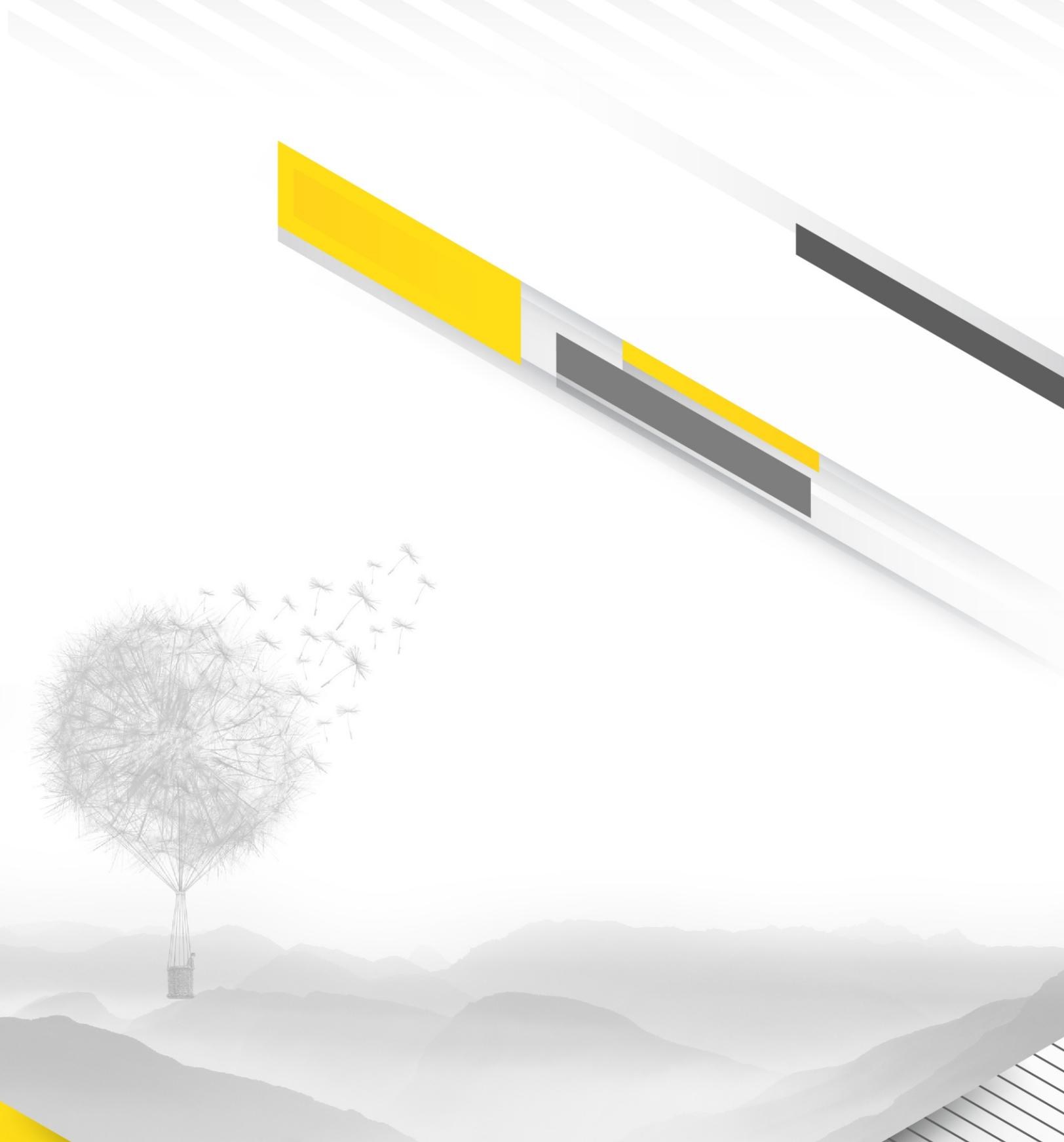
Su reciente trayectoria han sido como directora del proyecto “Formación en ciencia, tecnología e innovación en la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del departamento y fortalecimiento del Programa Ondas”, específicamente en acciones correspondientes a la configuración de redes, comunidad de transformación y espacios de apropiación social en Cundinamarca. Profesional para la recolección y sistematización de los proyectos de investigación que hacen parte de las redes temáticas de Cundinamarca de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente virtual y a distancia del Centro de Educación para el Desarrollo en la Práctica de Responsabilidad Social de la Uniminuto virtual y a distancia, y docente catedrática de seminario de grado y prácticas de intervención comunitaria de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Unicolmayor). dalispsierra@gmail.com

Valencia Jaramillo, Jorge

Escritor, economista y poeta, ha desempeñado cargos políticos tanto en Colombia como en el exterior, exalcalde de Medellín, exministro de Desarrollo Económico y exsenador de la República de Colombia.

Zabala Archila, César

Doctor en Educación de la Universidad de Granada, España. Exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca. gachantiva12@gmail.com



Editorial
UCundinamarca



UDEc
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA