

INVESTIGACIÓN E INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Carlos Augusto Hernández*

Este artículo hace una distinción entre investigación e investigación formativa. También señala los peligros de confundir estas dos formas de trabajo académico e insiste en la necesidad de desarrollarlas simultáneamente para enfrentar los nuevos retos de la educación superior.

Igualmente habla de la importancia de intensificar los vínculos entre investigación y docencia y hace la diferencia entre investigación pedagógica e investigación formativa. Finalmente cuestiona la posibilidad de una formación profesional de calidad sin investigación, señala la investigación como condición que define la identidad de la universidad y reconoce la importancia crucial de la investigación en las relaciones entre universidad y sociedad.

In this article the difference between research and formative research is presented. The dangers of confusing these two forms of academic work are pointed out, and the need of developing them simultaneously to face the new challenges of the superior education is insisted.

The importance of intensifying the bonds between research and teaching is pointed out, and pedagogic research is distinguished from formative research. The possibility of a qualified professional formation with no research is questioned. The research as a condition that defines the identity of the university is pointed out, and the importance of the research among the relations between university and society is recognized.

Palabras clave: Investigación, investigación formativa, universidad, evaluación, comunidad académica, transdisciplina, competencia, universidad.

* Físico, Universidad Nacional de Colombia. E-mail: cahernan@hemeroteca.icfes.gov.co

Investigar es seguir los vestigios, seguir las huellas, descifrar los rastros. No resulta entonces extraño que en castellano la palabra se use para aludir a la búsqueda del culpable de un delito y también para nombrar los procesos sistemáticos de producción de conocimiento académico. Pero también en el interior de la academia existen distintos sentidos de la palabra: desde la “investigación” como búsqueda en un texto de un tema propuesto como tarea en la escuela básica hasta la investigación como creación de conocimiento que desplaza las fronteras de una disciplina. El uso que hemos hecho de las comillas no es gratuito: corresponde a la necesidad de distinguir entre el estudio orientado a la apropiación de un saber consolidado o de parte de él y la producción de conocimiento universalmente válido y reconocido como nuevo por la correspondiente comunidad académica. Se habla de investigación propiamente dicha o investigación en sentido estricto cuando se alude de modo preciso a la creación de conocimientos que desplazan las fronteras de una disciplina y se usa el nombre de investigación formativa para aludir a los procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad. Aquí usaremos la palabra investigación, sin calificativos, para aludir a la investigación en sentido estricto.

Las aproximaciones a la relación entre investigación e investigación formativa son múltiples, pero este texto nace de una preocupación reciente: el temor a la confusión posible entre los significados de los términos. Se concibió la investigación formativa como formación para la investigación y se pensó que era precisamente lo que hacía falta para desarrollar la investigación indispensable a la universidad; pero puede ocurrir que una interpretación acomodaticia lleve, en contravía del propósito inicial, a plantear satisfacer la exigencia de la investigación con la investigación formativa. Lo que debería garantizar el desarrollo futuro de la investigación podría emplearse así para sustituir a la investigación. La condición de posibilidad de la investigación se convertiría en la caricatura de la investigación. ¿Estamos señalando peligros imaginarios? ¿Nos adelantamos a los acontecimientos? Sería muy bueno que estuviéramos equivocados. En-

tonces nuestras prevenciones serían inadecuadas o delirantes. Y felices de reconocer el error diríamos que al menos el temor de la confusión nos sirve para enfatizar en las diferencias.

El uso de la misma palabra para nombrar procesos tan distintos puede llevar a grandes confusiones. “Jugar” a la investigación es muy distinto de investigar, por más formativo que sea este juego y por más fascinante que resulte. Jugar a la investigación es crucial en el proceso de formación básica y tomarse en serio ese juego parece importante para jugarlo mejor, pero se caería en una trampa si se confundiera la simulación con la práctica cuya forma se copia. Defendemos el juego, por estimulante y valioso en la educación, pero lo distinguiremos lo más cuidadosamente posible de la tarea del investigador. Hablar de juego no resta valor al ejercicio de exploración como estrategia pedagógica legítima. Quizás avanzaríamos mucho en el conocimiento de las posibilidades de la educación si nos tomáramos en serio las posibilidades del juego. Causa asombro pensar en todo lo que el niño aprende a través del juego. La simulación puede ser una práctica insospechadamente rica sin necesidad de negarle su carácter. En ocasiones es mejor incluso no ir más allá de la simulación. Jugar a la guerra puede ser divertido; hacer la guerra es espantoso.

Hemos partido de diferenciar entre apropiación y creación de conocimiento. Pero ¿acaso el aprendizaje no es también producción de conocimientos? Que puede efectivamente serlo resulta claro de la aplicación de estrategias de trabajo en el aula como las que propone el aprendizaje por problemas y, en general, las distintas formas de la pedagogía constructivista. Pero el conocimiento que se deriva de este trabajo de construcción no cumple las condiciones de universalidad de los productos de la investigación científica.

Se nos perdonará, en términos de las reiteraciones que la academia tolera (sabiendo, como sabe, que siempre hay lectores aventajados que conocen mucho más del tema de lo que encuentran expuesto), que insistamos en algunos elementos característicos de la investigación. Las comunidades académicas reconocen la novedad y validez del conocimiento producido por algunos de sus miembros a través de mecanismos desarrollados en la historia de la correspondiente disciplina o especialidad. En general, un aporte significativo

presupone una apropiación previa de la historia del problema y particularmente de los desarrollos más recientes. Es natural, el trabajo de frontera supone la comprensión del territorio y una clara conciencia de los límites anteriormente alcanzados. El proceso de apropiación de lo nuevo en las ciencias “duras” es un modelo de control de la calidad. Los científicos, trabajando en equipo con su grupo y en red con sus colegas internacionales, realizan una investigación que es juiciosamente evaluada por el equipo; el resultado de esa investigación se entrega para su publicación a una revista científica. Las publicaciones científicas, en revistas internacionales de alta exigencia, son sometidas previamente al juicio de evaluadores de diferentes nacionalidades que tienen una amplia trayectoria en la investigación, y que definen el significado de los aportes de esas posibles publicaciones. Sólo después de esta segunda evaluación se acepta el trabajo que, una vez publicado, podrá ser objeto de una evaluación general por parte de la comunidad (Barnes, 1987: 39). Si tiene éxito en esta nueva instancia evaluativa, el resultado de la investigación será reconocido como válido para la comunidad e incorporado al conocimiento existente y podrá ser aplicado en los terrenos en los cuales resulte pertinente hacerlo. Este cuidadoso control previo de la pertinencia académica es la garantía para que el conocimiento sea sometido, con la confianza que deriva de su legitimidad científica, al balance de su pertinencia social.

Como puede verse, este tipo de investigación científica es particularmente exigente y sus formas de reconocimiento y evaluación son muy distantes de la evaluación local a la cual se somete lo que hemos llamado, tal vez no muy afortunadamente, investigación formativa.

La distinción entre lo universal y lo local puede ayudarnos a clarificar las diferencias entre investigación formativa e investigación. Mientras que muchos trabajos de solución de problemas pueden tener un interés local y pueden convertirse en oportunidades para aumentar el conocimiento de quienes participan en su solución, sólo unos pocos superan el círculo de la aplicación inmediata y llegan a convertirse en referencia para una colectividad internacional. Las pautas que se siguen en estos trabajos: la construcción de un problema, la discusión y adopción de unos métodos para resolverlo, la obtención de unos resultados

cuya validez e importancia son también sometidas a discusión y el balance global del procedimiento y de los resultados en términos de la posibilidad de emplearlos en otros terrenos, pueden ser los mismos en uno y otro caso; pero en las áreas que emplean lenguajes altamente formalizados y abstractos sólo las comunidades académicas están en capacidad de dar razón del significado y de la novedad de los resultados alcanzados en el proceso de investigación; sólo las comunidades académicas del mundo están en capacidad de validar un conocimiento como universalmente nuevo y universalmente significativo. Afortunadamente la investigación cuenta en el país, cada vez más, con el apoyo y la evaluación de comunidades académicas consolidadas en los distintos campos.

La llamada investigación formativa ha recibido ese nombre porque en su procedimiento de construcción de conocimientos sigue los pasos de la investigación. Pero su significado académico y la novedad de sus resultados tienen una importancia local y no necesitan ser validados por una comunidad académica internacional. Los evaluadores de la investigación formativa no someten los procesos y los resultados al juicio inclemente de grupos de expertos cada vez más amplios. En la investigación formativa se aprende a experimentar muy conscientemente el placer de saber más; este placer es suficiente como premio al esfuerzo. Los investigadores, por su parte, experimentan también intensamente el placer de saber; pero este placer no llena todas sus expectativas; como ha mostrado Bourdieu (2000), la lucha entre los científicos por el reconocimiento es un motor esencial en el proceso de la investigación.

Lo que acabamos de señalar sobre la investigación y sobre el control de la validez de sus resultados se aplica en el terreno de las disciplinas y las especialidades consolidadas, pero no agota, en realidad, el territorio posible de la investigación universalmente significativa. Por una parte, existen grandes problemas como los que se plantean en el campo de la cultura, o en el de las artes, que exigen una atención especial. En el territorio de la cultura, la diversidad es un valor. En el esfuerzo por comprender las distintas dimensiones de la cultura, la pluralidad de las manifestaciones resulta esencial y una exploración instalada en lo local puede ser fundamental para el desarrollo de las teorías universales sobre la cultura. Los ejem-

plos de los grandes maestros de la antropología bastarían para poner en evidencia la importancia de lo local en las construcciones universales sobre la cultura. Aquí no se renuncia, en todo caso, a la universalidad; se hace universal lo que se descubre en la mirada cuidadosa de lo local.

Por otra parte, resulta cada vez más significativa para la solución de problemas estratégicos de la sociedad la producción de conocimientos que se realiza en algunos contextos de aplicación que exigen el compromiso de especialistas de distintas áreas y la participación de otras personas que, careciendo de una trayectoria académica, pueden tener un conocimiento empírico de circunstancias que es esencial considerar para resolver un problema. Cuando se piensa, por ejemplo, en la limpieza de un río que atraviesa una ciudad, son tan pertinentes los conocimientos de la biología, de la química, de la ingeniería ambiental, de la economía, y de otras ciencias sociales, como el saber acumulado por alguien cuyo trabajo lo mantiene en contacto con los líderes de las comunidades cuyos desperdicios pueden constituir una fuente importante de contaminación. Al fin y al cabo, limpiar un río puede ser un trabajo repetido e infructuoso, y además terriblemente costoso, si no se logra un cambio en las costumbres de quienes habitan en el entorno de ese río y se relacionan cotidianamente con él. Esta forma de trabajo es inicialmente local; pero cuando alguien, en otro lugar, se pregunta qué debe hacer para limpiar el río de su ciudad, no sólo acude a los conocimientos especializados, sino también a la experiencia previamente recogida en tareas similares en otros espacios y en otros tiempos (Hernández y López, 2002).

Este tipo de investigación transdisciplinaria no pasa por las mediaciones que hemos señalado anteriormente y su evaluación y legitimación no están dadas por una comunidad académica particular sino por una comunidad más amplia en la cual confluyen ideas e intereses y no sólo teorías y conceptos elaborados. El significado del conocimiento producido en estos equipos mixtos, ocupados de problemas especialmente complejos, es recogido en una tradición mucho menos homogénea que la de la comunidad académica especializada, pero es también sometido a críticas y a correcciones permanentes. Lo que resulta importante analizar aquí de este modo de producción de conocimientos, llamado “Modo 2” para distinguirlo del modo

académico disciplinario o “Modo 1” (Gibbons, 2001), es la participación indispensable en los equipos heterogéneos de trabajo a los cuales hemos aludido, de científicos, en sentido estricto, de distintas áreas, que contribuyen a la solución con las herramientas más avanzadas de su disciplina. Es claro que el problema local más específico se resolverá mejor si se cuenta con las herramientas más universales y contemporáneas apropiadas para enfrentarlo.

La universidad de hoy enfrenta unos retos de enormes dimensiones que no puede evadir; entre estos retos vale la pena señalar, en primer lugar, los notables cambios en las profesiones y las disciplinas que resultan del vertiginoso desarrollo científico y tecnológico que aporta nuevas interpretaciones (nuevas teorías, nuevos conceptos, nuevos lenguajes) y nuevas estrategias de trabajo (nuevas herramientas, nuevas formas de organización, nuevas relaciones en el espacio de la producción). Frente a este reto, es necesario asumir una reflexión permanente de los procesos de formación y de las capacidades de aprendizaje permanente que es necesario desarrollar para ofrecer a los futuros profesionales alguna probabilidad de éxito.

Algunos de los cambios actuales tienen que ver con la diversificación y la hibridación de las disciplinas; ya se ha insistido hasta el cansancio en la importancia actual de los estudios sobre biotecnología a partir de los cuales aparecen alternativas insospechadas de intervención en los procesos biológicos como la clonación y el mejoramiento genético de los productos agrícolas y se encuentran formas de multiplicar la productividad de los cultivos hasta el punto de relativizar radicalmente la importancia de la extensión de la tierra disponible; se ha reconocido la relevancia de los estudios sobre el medio ambiente en un momento en que las estrategias productivas y bélicas pueden poner en riesgo la supervivencia de las sociedades humanas y la suerte del planeta y se ha aceptado la relevancia de los estudios culturales en la época de las disputas por el reconocimiento de las autonomías y la de la coincidencia de esfuerzos por consolidar sociedades pluralistas y democráticas.

En todos los casos mencionados se trata de saberes híbridos que han alcanzado mayoría de edad recientemente. Encuentro de la química, la biología y la ingeniería, en el primer caso; encuentro entre estas

disciplinas y las de las ciencias sociales, en el segundo; encuentro entre la antropología, la geografía, historia, la sociología, la economía, el derecho, la psicología social, las ciencias políticas, la lingüística e incluso la música, la literatura y las artes plásticas y representativas en el último caso. Estas hibridaciones disciplinares múltiples pasan a primer plano por su importancia estratégica y coexisten con fragmentaciones en todas las áreas que se expresan en múltiples especialidades y diversifican visiblemente el destino posible de los egresados.

Otros cambios se orientan a una nueva relación con el trabajo y al desarrollo de competencias asociadas a la exigencia de enfrentar colectivamente los problemas y de proponer permanentemente nuevas perspectivas. Los nuevos profesionales participarán en organizaciones basadas en el trabajo de equipo y en la innovación permanente que requieren iniciativa, liderazgo, capacidad de persuasión, compromiso con la tarea colectivamente asumida y una gran flexibilidad para afrontar situaciones nuevas. Estos profesionales deberán contar con las herramientas necesarias para construir sus propias interpretaciones y sus propios modelos de situaciones muy diversas, para diseñar proyectos y para establecer puentes con perspectivas y discursos distintos de aquellos con los cuales han establecido relación durante su proceso de formación y deberán tener también una clara conciencia de las limitaciones y posibilidades del lenguaje propio de su disciplina y del tipo de problemas que pueden ser legítimamente formulados desde las conceptualizaciones que han apropiado previamente. Esta conciencia epistemológica les permitirá reconocer posibilidades de usar métodos y conceptos de su campo en problemas complejos en los cuales es necesario reunir competencias muy distintas e integrar discursos muy heterogéneos. Esto quiere decir que los nuevos profesionales deberán ser mucho más conscientes que sus antecesores de los fundamentos propios de su disciplina, de las condiciones de aplicación legítima de los métodos y de los límites dentro de los cuales pueden moverse con suficiente solvencia y con la confianza de quien posee el mapa justo del territorio que debe explorar.

Las instituciones de educación superior tendrán que decidir si optan por la formación de profesionales capaces de realizar un conjunto más o menos

predecible de tareas y que, por tanto, adquirirán la competencia necesaria para cumplir los propósitos que se les formulen desde una planificación previa y exterior a su trabajo o si se proponen formar líderes y profesionales suficientemente autónomos para crearse sus propios espacios y contribuir imaginativa y eficazmente a la solución de las necesidades sociales.

Pero, en todos los casos, hay una exigencia muy clara: se trata de formar profesionales capaces de actualizarse permanentemente y que hayan aprendido a aprender.

Estas condiciones de la formación implican dos tipos de actividades complementarias e irreductibles entre sí. Por una parte, los egresados actuales deben ser “investigadores” de su propia práctica, en el sentido de exploradores permanentes de su campo de trabajo. El uso laxo de la palabra investigación, que hemos puesto nuevamente entre comillas, se refiere a la necesidad de estar siempre preparados para los nuevos problemas y las nuevas oportunidades, con una gran flexibilidad y con disposición crítica y autocrítica. Esto implica una clara conciencia de que el proceso de apropiación de conocimientos no termina nunca y de que el aprendizaje permanente es condición para la búsqueda de soluciones creativas y para la construcción de nuevas representaciones que hagan posibles nuevas formas de intervención. Este proceso de actualización permanente es un proceso de formación continuo que nos gustaría reconocer como una modalidad de investigación formativa.

Por otra parte, estas competencias, que corresponden a un modo específico de relación con el conocimiento, deben formarse en contextos pedagógicos que faciliten, precisamente, una relación activa y constructiva (y no pasiva y repetitiva) con el conocimiento. No es necesario señalar que aquí estamos hablando nuevamente de lo que se ha llamado “investigación formativa”. El proceso de formación se inicia en el contexto formal de la escuela y la universidad y continúa, sin detenerse nunca, en los procesos de actualización que hoy exige el ejercicio profesional. Cualquiera que piense en serio en la satisfacción de aprender permanentemente y en el lugar maravilloso que pudo ser su escuela si el trabajo se hubiera organizado en la forma de la investigación no puede menos de sentirse encantado con la investigación formativa. Desafortu-

nadamente hasta la investigación formativa puede ser un simple remedo de lo posible en ausencia de la investigación.

Hemos señalado muy brevemente algunas de las nuevas competencias que los profesionales actuales deben desarrollar. Ahora es justo que nos preguntemos: ¿qué docentes pueden promover el desarrollo de esas competencias? Los docentes capaces de ofrecer este panorama comprensivo y de distinguir entre lo que es fundamental y lo que es accesorio, los docentes que han alcanzado el dominio suficiente de su campo de trabajo para proponer perspectivas posibles de acción en un mundo tan cambiante deben ser personas activas en el ejercicio permanente de la apropiación de los conocimientos y lo suficientemente apasionadas por su trabajo para preguntarse, de manera sistemática, por los nuevos aportes de la comunidad académica y por los vínculos posibles con otras comunidades. Deben ser profesionales que han hecho de su trabajo una “habitación propia”. Esto no es posible sin la actitud de indagación permanente, sin la disciplina del estudio sistemático y sin la vocación por el saber que enseña la investigación. Quizás sea posible formar profesionales aceptables en un espacio en donde falte la investigación; pero la existencia de un trabajo serio de investigación es un índice claro de calidad de una institución.

Por otra parte, la idea de comenzar muy pronto en la escuela a plantear y a resolver comprensivamente problemas y a trabajar en grupo y discutir salidas cooperando solidariamente y manteniendo el respeto a la palabra, la idea de convertir el aula en un espacio en donde se viviera cabalmente la aventura del conocimiento, tenía que cautivar a todos los investigadores en pedagogía. Para muchos alumnos y para muchos maestros es quizás lo mejor que le ha pasado a la educación en mucho tiempo y ha servido para hacer amables el tiempo y el espacio del aprendizaje.

Pero cuando con razón nos entusiasmos con la idea de la investigación formativa, no imaginamos que pudiera llegar a confundirse con la investigación en sentido estricto. Se diría que tal confusión es imposible, pero las palabras, cuya polisemia hace posible el milagro de la poesía, arrastran sentidos de un contexto a otro y si no hubo equivocación en el concepto, la hubo quizás en usar un mismo nombre, investigación,

para cosas distintas que tienen, sin duda, un “aire de familia”.

La formación de maestros no puede hacerse al margen de la investigación pedagógica. La investigación pedagógica de la que hablamos aquí es algo muy distinto de la investigación formativa. La investigación pedagógica puede incluso utilizar la investigación formativa como herramienta de trabajo o como tema de reflexión, pero no se reduce a la investigación formativa. Como ocurre en las distintas disciplinas, la investigación pedagógica se valida y se consolida como tal cuando sus resultados o sus métodos son reconocidos como universalmente nuevos y significativos por la comunidad académica de la pedagogía cuyas conexiones se extienden por todo el planeta. Esta es la razón por la cual el Decreto 272 de 1998, que regula la creación y funcionamiento de programas de pregrado y especialización en educación en Colombia, exige taxativamente que las instituciones formadoras de maestros deben realizar investigación (y no sólo investigación formativa).

¿Se pueden formar profesionales excelentes sin investigación? Las profesiones y las disciplinas se distinguían antaño claramente. Mientras que las profesiones estaban orientadas a la satisfacción de las necesidades sociales mediante la aplicación de los conocimientos adecuados a campos problemáticos definidos, las disciplinas estaban orientadas fundamentalmente a la construcción sistemática de conocimientos nuevos, mediante el ejercicio de la investigación. La ciencia moderna, como señala Heidegger (1960), tiene por vocación y por naturaleza la expansión de su propio territorio, su esencia es la investigación. La tarea central de la ciencia natural moderna es la construcción de representaciones en el universo de los símbolos, capaces de desentrañar regularidades y conexiones entre los fenómenos y, por tanto, de permitir la predicción y la producción de cierto tipo de fenómenos. En las ciencias sociales se trata, también, de construir representaciones para comprender los acontecimientos. En todo caso, los conocimientos no aparecen sólo para satisfacer el deseo de saber de unos curiosos especialmente insistentes, dotados de talento y voluntad. La sociedad los celebra por su probada eficacia práctica. Las profesiones convierten los conocimientos en acciones sociales.



Buscadores de oro. Guapi. Cauca. 1992



Guardería. Tumaco. Nariño, 1992

Sin duda es siempre posible derivar del conocimiento pautas para la acción (la acción técnica o la práctica social), pero las disciplinas (las ciencias naturales y sociales) tienen como vocación fundamental la construcción de conocimientos. Los destinos de quienes se forman en las disciplinas son múltiples: no todos se orientan al ejercicio sistemático de la producción de conocimientos, muchos de ellos se dedican a la aplicación de los conocimientos adquiridos en el campo de la producción industrial o de las tareas administrativas o se dedican a la docencia sin, necesariamente, descubrir los procesos de creación de conocimientos involucrados en ella.

Por su parte, las profesiones “liberales” de las cuales se ocupa la universidad se distinguen de otras tareas sociales por la exigencia de una “competencia técnica intelectual”. Aunque se orientan, como se ha dicho, a la satisfacción de necesidades, su eficacia radica en la apropiación de una tradición que recoge e incrementa permanentemente una riqueza simbólica que se pone al servicio de la solución de problemas prácticos. El desarrollo de la profesión implica la existencia de un núcleo de profesionales empeñados en el proceso de extender las fronteras del ejercicio posible y de resolver nuevos problemas a través de la dedicación a la tarea de la producción de conocimientos. Esta tarea es cada vez más importante y más urgente en el campo de las profesiones, de modo que puede decirse que la investigación ya no es, en absoluto, una especificidad de las disciplinas sino que hace parte esencial de la dinámica de las profesiones.

La importancia creciente de la investigación en el desarrollo de las profesiones y su carácter de campo de trabajo posible para los egresados acerca las profesiones a las disciplinas. La pluralidad de funciones que es posible ejercer desde las disciplinas aplicando los conocimientos disciplinarios a la solución de problemas técnicos o prácticos acerca las disciplinas a las profesiones. En estas condiciones, la distinción tradicional entre disciplinas y profesiones se hace cada vez más problemática. Lo que nos interesa señalar aquí es que ambas necesitan de la investigación.

Quienes acuden a los profesionales para resolver distintas clases de problemas saben bien que una distinción fundamental entre los profesionales relativamente competentes y quienes se destacan como

profesionales de calidad excepcional es, en la mayor parte de los casos, que el profesional excepcional percibe su campo de trabajo como un espacio de aprendizaje permanente en el que es particularmente valioso el ejercicio de la investigación. Podría arriesgarse una fórmula que a primera vista es demasiado radical pero que valdría la pena pensar cuidadosamente: lo que distingue a los mejores egresados, tanto en las disciplinas como en las profesiones, es que ocupan una parte significativa de su energía intelectual en el trabajo de investigación.

La Ley 30 de 1992 señala las condiciones que distinguen a la universidad de otras instituciones de educación superior. Las universidades deben acreditar “su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Artículo 19, Ley 30 de 1992). Es cierto que, sorprendentemente, se señala que son universidades, además, las “reconocidas actualmente como tales”; pero el hecho de que más adelante se diga que las universidades están “facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y postdoctorados” (Ibid) muestra claramente que la exigencia de la investigación no es gratuita ni suplementaria. No es posible pensar siquiera en ofrecer programas de doctorado, en los cuales se trata, precisamente, de realizar investigaciones en sentido estricto que conduzcan a resultados universalmente nuevos y válidos, ratificados como tales por una comunidad académica internacional, sin que se haya cumplido previamente la exigencia de que la institución cuente con investigadores reconocidos por sus resultados y por los títulos académicos que previamente han adquirido.

Además de los retos antes mencionados, la universidad tiene otros retos igualmente importantes que la distinguen en el universo complejo de la educación superior. La universidad debe asumir el estudio de los problemas del contexto, debe contribuir al análisis y a la construcción de perspectivas de desarrollo social y a la producción y protección de la riqueza con que cuenta la sociedad. Estas tareas son esenciales y en ellas la universidad es insustituible como espacio pri-

vilegiado de reflexión y de análisis que por su vocación académica puede orientarse por un interés general y no según intereses de grupo y que tiene las herramientas conceptuales para pensar responsablemente los efectos de su intervención en el largo plazo.

En ninguna parte como en la universidad confluyen saberes de distinta naturaleza, que pueden complementarse en el proceso de construcción de una perspectiva suficientemente amplia y compleja de los problemas urgentes de la sociedad; en ningún espacio, como en la universidad, se da el encuentro de comunidades académicas que descubren nuevas posibilidades de desarrollo y de enriquecimiento, tendiendo puentes entre sí; en ningún espacio como en la universidad, es posible apropiarse los conocimientos construidos y traducirlos en modificaciones para cualificar los procesos de formación y hacerlos más pertinentes.

Las necesidades sociales son acuciantes y se manifiestan en el territorio de la sensibilidad de quienes son afectados por ellas, pero sus raíces estructurales y sus verdaderas posibilidades de solución no se revelan en la experiencia directa de las carencias y requieren de una reflexión sistemática y elaborada para ponerse en evidencia. El sufrimiento es el principio que hace evidente la necesidad; pero la teoría y el concepto permiten la interpretación que revela las causas e ilumina los caminos posibles, muchas veces extraordinariamente difíciles, para construir una solución.

En la mayoría de los problemas sociales complejos la universidad no puede delegar su responsabilidad en la construcción de modelos explicativos y futuros posibles. En la sociedad contemporánea, donde la ciencia y la tecnología se han revelado como las fuentes más importantes de la riqueza, la construcción simbólica es una de las tareas más productivas y más urgentes. La construcción simbólica implica el rigor, la alta exigencia académica y la disciplina de la investigación.

Corresponde a la universidad, en el universo de la educación superior, asumir estas tareas y es por ello que se la distingue de otras instituciones encargadas de la formación. Las tradiciones nominales pueden servir de argumento para que algunas instituciones que no están en condiciones de asumir estas tareas, sean llamadas universidades. Pero una universidad que quie-

re ser tal, no puede, definitivamente, eludirlas. Una verdadera universidad requiere, para serlo, el ejercicio de la investigación en sentido estricto.

Naturalmente, dado el desarrollo desigual de las instituciones, podría hablarse de universidades de distinto tipo, pero las consideraciones anteriores muestran que la existencia de la investigación propiamente dicha es una condición fundamental para asegurar la formación de un profesional de calidad. Las diferencias actuales tienen causas reconocibles y seguramente no son atribuibles en la mayor parte de los casos a errores en las políticas institucionales. Por otra parte existen instituciones de diferentes tipos en la educación superior. La diversidad es rica, pero la desigualdad es digna de rechazo. Toda situación de desigualdad debe ser vista como un momento que debe ser superado. Todas las universidades, por ejemplo, deben aspirar a hacerse verdaderas universidades distintas unas de otras, pero aspirando todas a la excelencia.

Durante algún tiempo, mientras las comunidades académicas del país se consolidan y se establecen los vínculos necesarios entre las instituciones que aseguran la circulación de los conocimientos y la cualificación de los docentes en las distintas regiones del país, la exigencia de la investigación tendrá que hacerse de una manera diferenciada. Se comprende claramente que una determinada universidad, dadas sus condiciones de desarrollo y a partir de los recursos con que cuenta, deba realizar un camino, posiblemente largo, para consolidar su trabajo investigativo. Lo que sería definitivamente inaceptable sería que una universidad descuidara la exigencia de la investigación o no invirtiera lo suficiente en la creación y consolidación de los grupos capaces de llevarla a cabo.

Esta última reflexión nos lleva nuevamente al comienzo de nuestro argumento: la investigación formativa no sustituye la investigación. La investigación formativa tiene sentido si se alimenta de la investigación y si asegura las condiciones para que ella pueda darse. Por más que una universidad se suponga centrada en la formación profesional sus profesores y sus estudiantes no podrían aceptar que a la exigencia de la investigación se respondiera simplemente con la investigación formativa. La exigencia simultánea de la investigación en sentido estricto y de la investigación formativa, no puede satisfacerse, al menos en la

universidad, con la sola investigación formativa, la cual puede ser, precisamente, una ficción problemática en ausencia de la investigación propiamente dicha.

Afortunadamente, es casi seguro que estamos equivocados al pensar la posibilidad de que alguna universidad renuncie a su especificidad y descuide la necesidad de la investigación suponiendo que cumple su misión desarrollando solamente una política de investigación formativa; pero el “genio maligno” de la duda metódica nos advierte que también las instituciones podrían equivocarse el rumbo y optar por el suicidio.

Bibliografía

- BARNES, B. *Sobre ciencia*. Barcelona. Labor (1987).
- BOURDIEU, P. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires. Nueva Visión. (2000).
- GIBBONS, M. *Innovation and the developing system of knowledge production*. Disponible en: <http://edie.cprost.sfu.ca/summer/papers/Michael.Gibbons.html> (2001).
- HERNÁNDEZ, C., y LÓPEZ, J. *Disciplinas*. Bogotá. Icfes. Men. (2002).
- HEIDEGGER, M. *Sendas perdidas*. Buenos Aires. Losada. (1960).