

Líneas de investigación y dialogismo en los procesos investigativos en el campo universitario ecuatoriano

*Martha Rodríguez Albán**

RESUMEN: La actividad investigativa se encuentra inserta en las dinámicas del campo intelectual universitario de cada país, y es un requerimiento comúnmente señalado en los informes de evaluación y acreditación de dichas instituciones. En el contexto de las disputas de diversa índole que ocurren dentro del campo, el trabajo con líneas de investigación y la conformación de grupos de investigación son elementos que podrían aportar a la democratización de esta actividad y al desarrollo de una actitud dialógica entre los diversos actores; ellas contribuirían, asimismo, a promover el crecimiento de las propias instituciones universitarias y a la generación de un pensamiento liberador.

PALABRAS CLAVE: Reforma universitaria, Universidad ecuatoriana, Líneas de investigación.

ABSTRACT: The research activity is embedded in the dynamics of the intellectual field of the universities in each country, and this is a requirement commonly underlined in the reports of evaluation and accreditation of such institutions. In the context of disputes of various kinds that occur within the field, working with research lines and the formation of research groups are elements that could contribute to the democratization of this activity and develop an attitude of dialogue between the various actors; they contribute also to promote the growth of the institutions of higher education and the generation of liberating thought.

KEY WORDS: University Reform, University of Ecuador, Research lines.

* Universidad Andina Simón Bolívar, Perú (m1rodriguez@yahoo.com).

La actividad investigativa en contextos académicos puede ser analizada desde muy diversos puntos de vista. Me interesa una perspectiva que permite percibir varias bondades de las líneas de investigación: primero, como mecanismo capaz de potenciar el cambio de ciertas estructuras universitarias que merecen ser reformadas y, segundo, como herramienta de trabajo para la producción de conocimiento pertinente. Revisaré entonces estos dos roles que pueden cumplir las líneas de investigación.

EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS. EL CASO DE ECUADOR

El escenario en que inscribo este ensayo es el que inicia con las diversas reformas que se produjeron en las universidades latinoamericanas, tanto hacia la década de 1990 como durante el primer decenio del nuevo siglo.¹ Las de los años noventa se vinculan con el auge de las políticas neoliberales en la región; se refirieron sobre todo a nuevas modalidades de financiamiento y a la búsqueda de una relación más cercana con los sectores productivos; para ello, en un grupo de países (entre los que no estuvo incluido el Ecuador) se implantaron mecanismos de evaluación y/o acreditación, para readecuar los sistemas educativos privados y públicos a las nuevas demandas. Las investigadoras Carmen García Guadilla y Marcela Mollis leen estas reformas como un paso atrás que daba la universidad de Latinoamérica, respecto del papel dinamizador que tuvo la teoría crítica de la región en los años sesenta y setenta. En cuanto a las reformas latinoamericanas del nuevo milenio, éstas se condujeron en una línea similar, aunque de manera más radical y con otros matices, pues obedecían a las dinámicas de un mercado internacional más competitivo y globalizado.² Estas demandas están atravesadas no sólo por lo económico (recortes de los presupuestos destinados a lo social y, dentro

¹ Carmen García Guadilla, "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior", en Marcela Mollis [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, pp. 17-37.

² A partir del inicio del nuevo milenio, el acento no se aparta de "lo privado", pero se lo matiza con la búsqueda de redes de enseñanza extraterritoriales. *Cfr., ibid.*, pp. 22-24.

de ello, a la educación), sino también por un discurso ideológico que busca redefinir a las universidades: en lugar de “instituciones” generadoras de saberes, quiere transformarlas en “organizaciones” o “empresas” funcionales a la valoración del conocimiento como un bien de mercado cotizable como herramienta para elevar la productividad económica.³

Los procesos de evaluación y acreditación no son electivos, como no lo es el avance de otras expresiones de la lógica mercantilista del capitalismo global. Las reformas que se demandan a la universidad son parte de esa acometida, pero aún es posible reflexionar sobre su carácter e intervenir en la dirección que le imprimen a las estructuras latinoamericanas; si se renuncia al derecho de tal reflexión, no se podrán propiciar los giros pertinentes ni optimizar su impacto en los contextos sociales —y no sólo del mercado— en los diferentes países.

En este contexto, y más allá de las limitaciones económicas y de la incertidumbre que porta la demanda de reformas, las universidades del país deben hacer frente a dos desafíos. El primero es la tarea de producir los profesionales requeridos en el contexto socioeconómico nacional, a través de las carreras de pregrado y los posgrados profesionales; para ajustarse a ello de manera eficiente, deberá modernizar y racionalizar las estructuras del sistema de educación superior; en algunos casos extremos, deberá actualizar y/o volver explícitos los objetivos y las normativas de funcionamiento de varios ámbitos institucionales. La segunda tarea de las universidades ecuatorianas se centra en el esfuerzo reflexivo sobre su quehacer, sobre su relación con los saberes humanístico y científico, sobre la orientación que le conviene darles; esta tarea tiene su escenario asignado en los posgrados orientados a la investigación —aunque esa exclusividad es discutible. Para realizar este cometido se requiere, ciertamente, de currículos y estructuras académicas renovados; pero, sobre todo, de una mirada alerta respecto de las dinámicas que la actividad investigativa puede impulsar, en diferentes órdenes y direcciones: “Los conocimientos, siendo productos socia-

³ Cf. José Dias Sobrihno, “Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia”, en Hebe Vessuri [comp.], *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*, Buenos Aires, CLACSO/UNESCO, 2006, pp. 175 y 176.

les, tienen sentido político e ideológico, así como un gran valor formativo, ya que su construcción y las relaciones que instauran son también procesos de socialización y, por tanto, de emancipación.”⁴ Se trataría de un esfuerzo por “desin-
crustar” la producción de conocimientos del seno de la lógica del mercado y, en cierto modo, de retornar a aquéllos a su condición de saberes. Desde esta pers-
pectiva, los procesos de evaluación y acreditación pueden ser oportunidades para “producir debates, reconocer la diversidad de ideas, interpretar la pluralidad, construir nuevos sentidos, cuestionar la razón de los proyectos y currícu-
los, valorar su inserción crítica y productiva en la sociedad, [y] dinamizar la
construcción de la autonomía.”⁵

De todo esto se deriva que, en el contexto de la necesidad de realizar re-
formas para alcanzar la acreditación, las tareas de generar profesionales y de
producir conocimiento pertinente no son caminos que se excluyen entre sí. No
obstante, para conciliar las dos tareas, se requiere de una búsqueda lúcida y de
la voluntad política de dar pasos en esas dos direcciones.

Ecuador se ha sumado, en años recientes, a los debates en torno a los temas de autonomía y de los criterios para acreditación/evaluación de las universida-
des y sus programas. En el “Simposio Permanente sobre la Universidad”, reali-
zado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en 2009, el escritor Iván
Carvajal se hacía preguntas relacionadas con los temas que se construyen en las
diversas disciplinas de las ciencias sociales y naturales, y con la orientación y el de-
venir de la Academia en el país. La tarea de reflexión que se requiere, en el caso
ecuatoriano es ingente. Respecto de las ciencias duras, Carvajal se preguntaba:
“¿Cuáles son las vicisitudes de la incorporación del saber de las ciencias moder-
nas en las universidades ecuatorianas, y cómo se ha desarrollado la recepción, la
creación y la reproducción del saber científico en el Ecuador?”, se cuestionaba
sobre el horizonte hacia donde se desplazaban los estudios de economía, socio-
logía, comunicación, educación, administración o derecho, y se preguntaba por
“el lugar de la filosofía, de la historia del pensamiento o de las ideas, de la ética,

⁴ *Ibid.*, p. 180.

⁵ *Ibid.*, p. 191.

la estética, los estudios literarios. ¿Con qué recursos cuentan, cuáles son los objetos, en qué marco institucional de las universidades ecuatorianas se inscriben estos estudios?”.⁶ Para resaltar la pertinencia de estas interrogantes, baste mencionar que en el naciente programa de becas para estudios de posgrado que financia el Estado ecuatoriano⁷ no se considera la formación de doctores en saberes humanísticos, sin importar su indiscutible rol en la gestación de un conocimiento que mantiene vivas sus posibilidades emancipadoras.

En este mismo sentido, la tarea de historiar la trayectoria de muchas de aquellas disciplinas y de las instituciones universitarias del país apenas si ha iniciado; así como están pendientes investigaciones que busquen dar un sentido a esos recorridos en contextos más amplios, que reconstruyan la conformación de sus campos y el papel que en ellos desempeñaron diversos actores, instituciones y redes. Tales proyectos de investigación proporcionarían material básico para reflexionar sobre el destino y orientación que se desea imprimir a la Academia en el país. Ésta es una labor por demás necesaria⁸ y por demás ingente, no puede realizarla una sola persona sino un conjunto de equipos de investigadores, cohesionados: he aquí un trabajo que amerita acotarse en líneas

⁶ *Cfr.* Iván Carvajal, “Universidad y conocimiento”, ponencia presentada en el Simposio Permanente sobre la Universidad, realizado en Quito, en septiembre, 2009, pp. 15-20. En http://www.lucaspachecoprado.com/archivos/Simposio_Permanente_sobre_Universidad_y_Sociedad.pdf

⁷ La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador adjudicó, en 2011, 1 070 becas para la realización de maestría, doctorado y posdoctorado, distribuidas en cuatro áreas: Ciencias de la Producción e Innovación (46%); Ciencias de los Recursos Naturales (26%); Ciencias de la vida (16%); y 12% a Ciencias Sociales (únicamente: Arqueología, Historia y Sociología de las Ciencias, Políticas Públicas y Economía aplicada). SENESCYT, “Presentación de becarios. Convocatoria abierta 2011”. En http://www.senescyt.gob.ec/c/document_library/get_file?uuid=2c434979-1003-4759-a50d-d63802465b6d&groupId=10156 (fecha de consulta: 12 de noviembre, 2011).

⁸ Sobre su importancia, no está por demás señalar la opinión de expertos en el tema: “Rescatar las memorias de la educación en general y de la universidad en particular implica admitir una posición epistemológica que valora un enfoque multidimensional de la educación y de la historia. Requiere [...] recuperar su sentido hermenéutico respecto de los procesos educativos articulados con las estructuras socioeconómicas, políticas, con las miradas de los actores y sus mentalidades”. Marcela Mollis, “Presentación”, en *op. cit.*, p. 9.

de investigación. Reconstrucción que es necesaria para no repetir los errores de ayer y para proyectarnos, desde las exigencias del hoy, hacia las metas que deseamos alcanzar. Respecto de éste y de otros campos en los que es indispensable realizar investigación, en Ecuador el debate continúa abierto; al mismo tiempo, las universidades siguen trabajando en el diseño e implementación de políticas institucionales de investigación.⁹

La nueva Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador entró en vigencia en 2010. En general, en los ámbitos académicos preocupan mucho los siguientes aspectos: los límites a la autonomía universitaria; el énfasis en la acreditación/validación de universidades, carreras y programas desde una perspectiva economicista y cautiva del fetiche de la tecnología; y, una valoración del desarrollo que prioriza criterios gerenciales y datos numéricos. No obstante, aún es necesario debatir y problematizar los objetivos mayoritariamente desarrollistas a los que se pretende limitar nuestro derecho y nuestra necesidad de realizar investigación.

La Ley se refiere al papel de la investigación como quehacer de las instituciones de educación superior en varios párrafos dispersos: cuando menciona que una de las funciones del sistema de educación superior es “Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico, que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional”;¹⁰ al afirmar que el sistema de educación superior deberá “Garantizar la producción de pensamiento y conocimiento articulado con el pensamiento universal”;¹¹ en el momento de mencionar a la investigación y a la publicación de trabajos académicos como requisitos para ac-

⁹ En el contexto de una política de transparencia, las universidades deben hacer pública la orientación que imprimen a la investigación que realizan (políticas, planes, programas, proyectos, etc.). No obstante, el análisis de estos documentos excede a los objetivos del presente ensayo. En la lista de referencias bibliográficas constan las páginas *web* de las principales instituciones ecuatorianas acreditadas en la categoría A; allí se encuentra dicha información, para quienes deseen aproximarse a ella.

¹⁰ Presidencia de la República del Ecuador, “Ley Orgánica de Educación Superior”, en *Registro oficial. Administración del Sr. Ec. Rafael Correa Delgado, Presidente Constitucional de la República*, año II, núm. 298, 12 de octubre, 2010, tít. 1, art. 8, literal f, p. 5.

¹¹ *Ibid.*, tít. 1, art. 12, literal n, p. 7.

ceder, por concurso, a un cargo de docente universitario o de autoridad de la institución;¹² y cuando prescribe que sólo las universidades que tengan capacidad para dictar programas de doctorado son las que realizarán investigación.¹³ Respecto de los enunciados señalados, preocupan varios aspectos: primero, lo vago del término *pensamiento universal* —referido a qué posiciones hermenéuticas, a qué ideologías, a qué concepciones del mundo?—; segundo, el énfasis en la *investigación científica* —dejando abierta una noción que ha sido objeto de encarnadas disputas y de amplios debates filosóficos en occidente, a lo largo del siglo XX—; en tercer lugar, el sentido más visible que la Ley otorga a la investigación, que es utilitario¹⁴ y muchas veces individualista (válido para la movilidad en el escalafón y para alcanzar la condición de profesor/a titular).

Un propósito, relacionado con un valor esencial, es mantener la vocación crítica y el potencial emancipador del conocimiento en las carreras de pregrado y en los posgrados profesionales. Se trata de una demanda que ha sido planteada en varios países latinoamericanos, por diferentes autores:¹⁵ el derecho de las instituciones de educación superior, además de generar profesionales, de “contribuir a la formación intelectual autónoma, a la lectura crítica de la historia y a la formación de una conciencia del papel de las ciencias”.¹⁶ Para avanzar en ello, es necesario demandar al Estado unas políticas claras respecto de la actividad investigativa y de su rol en el devenir de nuestras sociedades; al mismo tiempo, hay que reclamar que se devuelva a la investigación su papel formativo, su condición

¹² *Ibid.*, tít. 8, art. 152, literal n, p. 24.

¹³ *Ibid.*, tít. 7, arts. 117 y 121, pp. 20 y 21.

¹⁴ Uno de los fines de la educación superior es “Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional”. [*Ibid.*, tít. 8, art. 7, literal f, p. 6].

¹⁵ Cf. Dias Sobrinho, *op. cit.*, p. 180; José Luis Villaveces Cardoso, “Nuevas políticas de ciencia y tecnología”, en Hebe Vessuri [comp.], *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*, Buenos Aires, CLACSO/UNESCO, 2006, p. 195; Denise Leite, “Avaliação e democracia: possibilidades contrahegemônicas ao redenso capitalista das universidades”, en Mollis, *op. cit.*, pp. 194-196.

¹⁶ Dias Sobrinho, *op. cit.*, p. 180.

de elemento necesario también en las carreras de pregrado.¹⁷ Sin embargo, y a despecho de las enmiendas que hay que demandar, el escenario que delimita la Ley resulta a la postre favorable —paradójicamente— para pensar y proponer una actividad investigativa a partir de líneas, con miras a las acreditaciones periódicas a las que deben y deberán someterse las universidades ecuatorianas, y a la búsqueda de un conocimiento pertinente.

Se requiere, entonces, de una política estatal de investigación que sea coherente con la nueva universidad que deseamos construir. En este punto, cabe recordar que la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, organizada por la UNESCO en 1999, en Budapest, plantea la necesidad de “un nuevo contrato social entre la ciencia y la sociedad, y ésta se presenta [...] como la base recomendada para las nuevas políticas de ciencia y tecnología”.¹⁸ Las políticas claras, que reconozcan el potencial emancipador del conocimiento, así como el derecho a realizar investigación pertinente desde los niveles formativos van a contribuir —junto a la agencia y el trabajo de los propios docentes— a la construcción de los renovados paradigmas de Academia que tanto necesitamos.

LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA ORGANIZACIÓN

Y EFICIENCIA EN LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA

En el contexto de los procesos de valoración y acreditación, documentar la actividad investigativa es fundamental para las universidades ecuatorianas. Más allá de la necesidad de debatir las disposiciones legales emitidas por el gobierno, hoy por hoy es necesario que una institución de educación superior investigue para que pueda mantener su condición de *universidad de docencia e investigación*. Pero, ¿cómo hacerlo, cuando los recursos humanos y económicos son escasos? ¿Cómo avanzar en la construcción de una Academia generadora de pen-

¹⁷ Algunos elementos contradictorios en la Ley, a este respecto, podrían servir como plataforma de lucha. Sugiero revisar los literales a, d, n (p. 7) del artículo 1, que tratan sobre las funciones del Sistema de Educación Superior, en lo referente a investigación.

¹⁸ Villaveces Cardoso, *op. cit.*, p. 195.

samiento crítico, que promueva y fuerce el diálogo con el Estado y las instancias económicas, sin renunciar a su derecho a la generación de pensamiento liberador? La respuesta y la propuesta serían: realizar investigación guiada por líneas. En este punto, aparentemente contradictorio, parece revelarse con fuerza una doble naturaleza de la herramienta líneas de investigación: ellas constituyen un objetivo a lograr —inscrito en el horizonte futuro de las nuevas estructuras universitarias— y, a la vez, se presentan como un requisito para conseguir dicho objetivo.

No se trata de un enigma sin razón de ser. El filósofo y sociólogo francés Edgar Morin expresa el sentido —y el valor potencial— de paradojas como ésta. Él realiza un planteamiento radical: que la reforma que precisan las instituciones académicas no incluye sólo cambios programáticos sino, más bien, paradigmáticos: “Toda reforma de este tipo suscita una paradoja: no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si no se han reformado antes los espíritus; y no se pueden reformar los espíritus si no se ha reformado antes a la institución. Ésta es una imposibilidad lógica, pero es del tipo de imposibilidad lógica de las que se burla la vida.”¹⁹ En este punto cobra sentido lo que el poeta español Antonio Machado sugería cien años atrás, con la lucidez propia de la poesía: el caminante “hace camino al andar”. Entonces, según la orientación que se le dé a la herramienta líneas de investigación, ella bien podría apuntalar un nuevo modelo de educación y de autoeducación y, al mismo tiempo, orientar la búsqueda de nuevos paradigmas de Academia, tan necesarios hoy en día.

A ese potencial transformador en el ámbito de la ética, se le suman las posibilidades de trabajar en investigación de una manera más organizada y eficiente. En efecto, al plantearse llevar a cabo sus proyectos en esta área, los docentes pueden optar por realizarlos aisladamente, o concebirlos y ejecutarlos en contextos que los integren y favorezcan la difusión de los informes. Esas ca-

¹⁹ Edgar Morin, “De la réforme de l’Université”, ponencia presentada en el Congrès International *Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l’Université*, Paris, 1997. En <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/locarno/loca5c2.htm> (fecha de consulta: 24 de mayo, 2011).

racterísticas, así como la estructura y las actividades de gestión de las líneas de investigación, marcan y definen el trabajo con esta herramienta.

Existen ciertos vínculos entre ella y las nociones de Plan, Programa y Proyecto, propias de disciplinas administrativas. Primero, habría que contrastar dichas nociones:

[E]l plan hace referencia a un amplio conjunto de fines, objetivos, estrategias, recursos, etc., para lograr el desarrollo de un sector amplio (plan de desarrollo económico, de un país o comunidad, plan de estudios). El programa es un conjunto de proyectos, con metas y objetivos de un plan, que deben cumplirse en un tiempo determinado, bajo responsabilidad de una unidad u organización específica. El proyecto es la unidad operativa, específica e independiente de los programas. De esta manera existen diversas clases de proyectos: proyecto de desarrollo, proyecto de gobierno, proyecto de inversión social, proyecto de investigación, proyecto de aprendizaje, proyecto de plantel, proyecto de aula [...].²⁰

A diferencia de esos otros proyectos —que se orientan a la realización de acciones concretas o a la solución de problemas—, los de investigación buscan generar conocimiento al final del proceso. En el ámbito académico específico, el proyecto de investigación es un planteamiento en torno a un problema que se indaga, y que se sintetiza en una pregunta central o en una hipótesis; consiste en “una descripción completa del estudio que se propone realizar el investigador, donde expresa lo que va a desarrollar (objetivos) y cómo lo va a desarrollar (metodología)”.²¹ Por analogía, puede decirse que la perspectiva global de la actividad investigativa es equivalente al plan general; a su vez, cada programa se corresponde con una línea de investigación (ocasionalmente, pudiera conducir dos líneas).

Pero también existen matices de importancia. Si se emplea esta herramienta para potenciar la actividad investigativa en las universidades, hay que insistir en

²⁰ J. R. E. Stoner Freeman y D. R. Gilbert, *Administración*, México, Prentice Hall, 2000. Citados por Renie Dubs de Moya, “El proyecto factible, una modalidad de investigación”, en *Sapiens*, vol. 3, núm. 2, diciembre, 2002, p. 6. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41030203.pdf> (fecha de consulta: 1º de octubre, 2011).

²¹ *Ibid.*, p. 7.

el carácter dialógico del trabajo, más necesario aún, dadas las características particulares del campo académico, como un escenario donde se disputan posiciones y espacios de poder. Desde esa perspectiva, la investigación con líneas construye un marco idóneo para propiciar el cambio ético y no sólo estructural que se requiere en la Academia. Para evidenciarlo, mencionaré algunos elementos del trabajo en equipo que se requiere. Primero, es necesario generar un clima de confianza, de apertura y diálogo entre docentes, becarios y estudiantes de diversos niveles (pregrado, posgrado, posdoctorado). Uno de los objetivos explícitos debe ser que los estudiantes más jóvenes realicen su aprendizaje en investigación de manera idónea, y que la conduzcan con el apoyo que cada uno precise. Para ello —y sobre las bases de que la investigación no se aparta de la docencia, y de que cada miembro del equipo es importante— se debe atender al desarrollo individual²² y darles apoyo en diversos momentos del proceso; por ejemplo, para definir el alcance de cada proyecto de investigación, de manera que resulte adecuado a su experiencia, su bagaje y sus recursos; para que realicen una búsqueda orientada y más eficiente de información; para que formulen con precisión la pregunta específica del proyecto; para discutir los elementos metodológicos. Desde la perspectiva del docente, se facilita la definición de las responsabilidades y el seguimiento de los avances de cada estudiante.

²² Por ejemplo, los equipos integrantes de la Red colombiana de semillero de investigaciones (RedcolsI) trabajan con “cohorte de formación de acuerdo al momento disciplinar y a la producción académica de los integrantes del semillero, cohortes que permiten inicialmente sensibilizar al estudiante frente a las necesidades del contexto y del entorno; dotándolo del conocimiento para el manejo de herramientas pertinentes en el desarrollo del quehacer investigativo, que le permita apalancar la gestión del conocimiento, brindándole espacios para la reflexión y la construcción de su propio sentido de vida”. Cada equipo en particular, y el conjunto de la red, “constituyen espacios para el diálogo y el intercambio de experiencias entre los actores a partir de la diferencia, que rompen paradigmas, no solamente de tipo académico y científico, sino además, de tipo pedagógico, así como de actitud frente a la vida”. Luis Fernando Molineros Gallón [ed.], *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*, p. 118. En <http://fundacionredcols.org/portal/media/publicaciones/libro%20semilleros-luis%20fernando.pdf>.

Por otro lado, la coordinación del equipo de investigación tiene, a su vez, que constituirse con base en ciertos requisitos,²³ acordes con las dinámicas del equipo y con sus propias responsabilidades. El escenario óptimo para este trabajo es una instancia académica con autonomía orgánica, no dependiente de una facultad o área; conviene pensar en un instituto que, a manera de eje transversal en la universidad, acompañe a las carreras de pregrado —articulando, así, docencia e investigación—; es deseable que el instituto llegue a constituirse en responsable de las publicaciones de las distintas áreas disciplinarias de la universidad. Idealmente, el equipo reúne a un coordinador y a los diferentes responsables de los programas y/o coordinadores de cada línea, con quienes trabaja en diálogo; estos responsables, a su vez, son quienes organizan su accionar con los docentes, estudiantes y becarios que realizan los proyectos de cada línea de investigación.

El equipo coordinador tiene, entre otras, la responsabilidad de establecer las políticas de investigación institucional y las líneas matrices. Éstas son un elemento muy importante, pues constituyen una suerte de “motores de búsqueda”, de desarrollo de planes, programas y proyectos, y de múltiples actividades propias de la referida entidad²⁴; de allí que deban ser pertinentes con la razón de ser de la universidad y con la propuesta política que se plantea con la actividad investigativa. A partir de las líneas matrices, los diferentes equipos —en el contexto de reuniones de discusión y diálogo— plantearán las líneas potenciales y las virtuales de investigación. La metodología sugerida para ello consta en el Anexo 1, al final de este ensayo.

Las bondades del diseño general de líneas de investigación posibilitan un trabajo más eficiente porque permiten: prever una continuidad y una coherencia en la actividad investigativa de la institución; hacerse una idea de las potenciales investigaciones que se sumarán más adelante;²⁵ dejar abierta la opción de integrar nuevos proyectos y desde perspectivas múltiples. Con similar rigor, se buscará establecer los elementos metodológicos más adecuados a cada pro-

²³ *Cfr.* Marcos Fidel Barrera Morales y Jacqueline Hurtado de Barrera, *Líneas de investigación en investigación holística*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2002, pp. 59-62.

²⁴ *Ibid.*, p. 41.

²⁵ *Ibid.*, p. 17.

yecto, desde una actitud que promueva el diálogo epistemológico, también en este nivel. Por último, el trabajo con líneas fomenta la difusión de los informes de investigación en las revistas que publique el instituto, o como parte de las referencias bibliográficas de otras publicaciones que con seguridad estarán vinculadas, gracias al trabajo coordinado en líneas.

EL PUNTO DE ENUNCIACIÓN Y DIALOGISMO EN LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA

Como se ha visto, la estructura de las líneas de investigación son entramados que permiten alcanzar elevados niveles de complejidad, que posibilitan optimizar los recursos institucionales dedicados a la investigación, proyectarse hacia la construcción de un conocimiento significativo y de una actividad investigativa con cierta autonomía. Ahora bien, no todas las aproximaciones al trabajo con líneas son iguales ni favorecen necesariamente el desarrollo de una actitud dialógica en los investigadores: una misma noción puede enunciarse desde diferentes perspectivas y con distintos objetivos. Sabemos que las nociones, categorías y conceptos que conforman una teoría están cruzados por elementos ideológicos. Existen, entonces, varias perspectivas y usos de la noción *líneas de investigación*. Algunas ponen énfasis en su carácter de eje organizador de la labor investigativa. Es el caso de esta definición: “Línea de investigación es un eje temático monodisciplinario o interdisciplinario en el que confluyen actividades de investigación y desarrollo tecnológico, realizadas por uno o más grupos de trabajo que tengan resultados visibles en su producción académica, científica, tecnológica y en la formación de recursos humanos.”²⁶ Otros autores hacen hincapié en la función organizadora y sistematizadora que cumplen las líneas.²⁷

²⁶ La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional de Colombia (UNC) coinciden en esta definición.

²⁷ “La línea de investigación es considerada como: el eje ordenador de la actividad de investigación que posee una base racional y que permite la integración y continuidad de los esfuerzos de una o más personas, equipos o instituciones comprometidas en el desarrollo del conocimiento de un ámbito específico”. En M. Barrios, “Criterios y estrategias para la definición de líneas de investigación y prioridades para su desarrollo”. Mimeografiado, Caracas, Universidad

En contraste con esas miradas, me permite presentar una tercera perspectiva que —no por casualidad, sino por voluntad política— resalta la función social y el potencial transformador ligados a las *líneas de investigación*. Su misión, en palabras de la colombiana María Nubia Romero,²⁸ “es generar conocimiento nuevo y pertinente socialmente frente a ese objeto de campo temático de donde se está partiendo”.²⁹ Un conocimiento “socialmente pertinente”, ya se dijo, es aquel que mejora la comprensión de algún tema de las ciencias formales o sociales, o que desarrolla un ámbito del pensamiento necesario para esa sociedad. Desde esa perspectiva, se entiende el énfasis que la autora pone en la “sistematicidad” y “exhaustividad” de las *líneas de investigación*; sólo esos rasgos abren la posibilidad de producir “un nuevo o renovado cuerpo de conocimientos”, a diferencia de los trabajos aislados y a veces descontextualizados que suelen producir individualmente los investigadores:

Cuando hablo de hacer sistematicidad y exhaustividad es por la necesidad de ser coherente con el principio del para qué investigar, es decir, para ser capaz de contribuir a la construcción de un nuevo o renovado cuerpo de conocimientos que contribuya a dar alternativas de solución a los problemas; si no hay un nuevo cuerpo de conocimientos, al menos para decir valido o convalido las teorías existentes, no estoy generando nuevas categorías [...] frente a este fenómeno, no se está haciendo nada distinto de lo que se hizo en la época anterior (hacer proyectos que quedaban en el anaquel). Esa es la gran diferencia entre lo que fue y lo que debe ser una línea de investigación.³⁰

Pedagógica Experimental Libertador, 1990. Citado por Milagros Puertas de García en “Diseño de líneas de investigación en las Instituciones Universitarias”, en *Biblioteca Lascasas*, 2008, vol. 4, núm. 1, p. 5. En <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0300.php> (fecha de consulta: 3 de febrero, 2011).

²⁸ Romero es exdirectora de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

²⁹ Nubia Agudelo Cely, “Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos”, en *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2004). En <http://revista.iered.org/v1n1/html/ncagudelo.html> (fecha de consulta: 7 de febrero, 2011).

³⁰ *Loc. cit.*

Romero aborda, además, un punto esencial: inscribe este trabajo en el contexto de una ética: “Siguiendo ese criterio de exhaustividad, la investigación yo la asumo como un proyecto de vida que me va generando transformaciones en lo personal, en lo profesional y en lo cognitivo; si el quehacer de la investigación no da para alcanzar esas transformaciones, es porque sólo se ha hecho un ejercicio académico más”.³¹ Esta noción de *líneas de investigación* tiene que ver, entonces, con una actitud vital y una voluntad que se realizan en una perspectiva plural y sistemática de abordaje de una problemática. Esta noción, como todo término no restringido, pone sobre la mesa de juego, ni más ni menos, los objetivos de la producción de conocimiento y el punto de enunciación desde el cual se habla y se pretende explicar el mundo.

Al resaltar este rasgo, Romero coincide con el criterio de Marcela Mollis, quien plantea: “La universidad no sólo produce los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país: sobre todo debe producir saberes necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa; debe inventar saberes que no estén condicionados por los códigos del lucro [...]”. Y continúa más adelante, vinculando esta producción, igualmente, con la ética, en el seno de instituciones académicas que se miran a sí mismas y también miran a la sociedad en la que se insertan: “La evaluación institucional debe proponerse la profundización de las condiciones de la crítica en la universidad, promoviendo los debates públicos y actuando como agente mediador entre actores, sectores e instituciones, desarrollándose como una acción colectiva crítica de la propia institución tanto en su ámbito interno como en sus relaciones con la sociedad”.³² Precisamente, uno de los valores agregados del esfuerzo sistemático de las líneas es facilitar esta mediación entre actores, redes e instituciones (Estado, sectores productivos, ONGs, etc.) durante los debates en torno a las reformas y en la tarea misma de producción de conocimiento. Esta mediación y esta voluntad dialógica que menciona Mollis corren parejas con la responsabilidad

³¹ *Loc. cit.*

³² Marcela Mollis, “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, en Mollis, *op. cit.*, p. 212.

moral de generar un conocimiento pertinente, orientado a problemáticas acu-
ciantes de la sociedad.

Como se aprecia, cada aproximación a la noción *líneas de investigación* propone una perspectiva política distinta, la cual se refiere —como es obvio— a su correspondiente enfoque de qué es el *conocimiento*, cuál debe ser el contexto de producción de éste, y cuál la función de la Academia en esa sociedad.

Ahora bien, para prevenir la minusvaloración de esta particular noción de líneas (a pretexto de atribuirle un punto de enunciación centrado en el idealismo), cabe resaltar las ventajas pragmáticas —de orden material— que ellas propician. Además de los aportes mencionados en relación a la eficiencia de la actividad investigativa, la investigación organizada en líneas contribuye al desarrollo de las universidades en varios ámbitos:

Primero, la estructura del trabajo permite abordar objetos de estudios vastos y complejos, y desde diversas disciplinas. Roberto Follari decía: “no se trata de que ahora no haya *grandes pensadores*, sino de que lo que está disponible a pensar se ha vuelto *demasiado grande*, inabarcable para una sola persona”.³³ Tales objetos requieren de trabajo en equipos multidisciplinarios y transdisciplinarios, de estudios exhaustivos y sistemáticos.

Segundo, ellas impulsan la racionalización de los currículos de los Programas, a partir de su representación en ellos: “Para promover este tipo de docencia investigativa se requiere que los seminarios, el currículo y las actividades de posgrado, en general, nazcan a partir de las necesidades planteadas en el seno de las líneas y no al revés.”³⁴ Es la manera idónea de conectar las necesidades de producir conocimiento pertinente sobre un problema, a través de un trabajo docente optimizado. Es en este punto donde se aprecia la íntima conexión entre las dos actividades propias de la Academia: formación profesional e investigación.

³³ Roberto Follari, *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Rosario, HomoSapiens ediciones, 2008, p. 35.

³⁴ Agudelo Cely, *op. cit.* Un ejemplo el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) de la UNAM oferta su Programa de Doctorado condicionando las *líneas de investigación* que se pueden abordar en cada convocatoria, e indicando el listado de los posibles tutores (docentes-investigadores de las mencionadas líneas).

Tercero, el trabajo con líneas vuelve más eficiente el empleo de los recursos económicos dedicados a la investigación (su impacto puede medirse por el número de programas, proyectos, publicaciones y trabajos de investigación realizados).

En cuarto lugar, su presencia favorece el acceso a renovadas y mayores fuentes de financiamiento. Una actividad investigativa organizada, eficientemente conducida, de la cual la gestión de los recursos forma parte, va a ser bien vista por los posibles proveedores de financiamiento.

Quinto, las líneas fortalecen los sentimientos de pertenencia a la institución universitaria (de estudiantes y docentes): “El esfuerzo sistemático realizado por las líneas de investigación cohesiona a la institución como comunidad educativa, dándole un sentido colectivo a los procesos de investigación y reforzando la misión de la universidad como productora y generadora de conocimientos mediante procesos reflexivos y comprensión permanente frente a los fenómenos [...]”;³⁵ es lo que plantean las venezolanas Migdy Chacín y Magally Briceño.

Finalmente, en relación con lo anterior, las líneas generan una cultura institucional de docencia-investigación, a través de la conformación de equipos de investigadores que dialogan entre sí. Por otro lado, el organizar los procesos investigativos desde las aulas facilita la clarificación de objetivos de investigación y la orientación con que cuentan estudiantes y docentes. Motiva a los estudiantes a organizarse en equipos para realizar los trabajos de investigación; además, este “aprendizaje en conjunto incrementa la autoestima del grupo incidiendo en su producción, elevando su empatía y constituyéndose cada uno de sus miembros en una fuente de aprendizaje y de saber colectivo”.³⁶

Los dos últimos puntos conducirían a una meta que pudiera denominarse “dialogismo en los procesos investigativos”. ¿Por qué dialogismo? Porque al interior del campo académico, la investigación ha sido planteada muchas veces como un instrumento para ganar o conservar poder, principalmente. En con-

³⁵ Migdy Chacín y Magally Briceño, “Cómo generar líneas de investigación”, 2^a ed., Caracas, UNESR, LINEA-I, 2000. En http://lineai.netfirms.com/ArticulosAnteriores/GenerarLineas/seccion_3.htm (fecha de consulta: 31 de marzo, 2011).

³⁶ R. Slavin, *Cooperative Learning: Theory Research, and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1990, p. 63. Citado por Puertas de García, *op. cit.*

traste con esta visión, unos procesos investigativos democratizados dan cabida a una pluralidad de voces y miradas al diálogo y el respeto; en ellos, los recursos no están al servicio del prestigio de unos pocos, sino que recursos y esfuerzos (individuales y de equipo) se ponen al servicio del proyecto. Por otro lado, el trabajo con líneas vuelve visibles estos esfuerzos plurales, que incluyen a docentes y estudiantes, como resalta María Nubia Romero.

Las líneas, insiste,

no son sumatoria de proyectos aislados sino entramados de pasiones y obsesiones por conocer [...]. Todas las personas que están investigando alrededor de ese problema nuclear [...] tienen que constituirse en interlocutores vivos para que como docentes no [sean] utilitaristas en la investigación, como a veces sucede al no reconocer en los resultados y logros del grupo o el aporte de los estudiantes [...]; es empezar a construir la idea de colectivo, eso rompe con la investigación individual aislada, pura, neutra.³⁷

Esto último resalta el potencial educativo y autoeducativo de las líneas.

Para finalizar este ensayo, deseo destacar que diversas maneras alternativas de pensar la investigación universitaria tienen ya historia en Latinoamérica. Baste mencionar el trabajo que desde 1996 realiza la Red Colombiana de Semillero de Investigaciones (Redcolsi),³⁸ como contrapropuesta desde el espacio académico a la política oficial de los sistemas de investigación; o el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), inserto en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universi-

³⁷ Entrevista realizada por Nubia Agudelo Cely, en *op. cit.*

³⁸ Surgió como una actividad extracurricular, de la Universidad de Antioquia, en 1996. Buscó ser una alternativa a la propuesta estatal del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS), entrampada en “los embates del sistema político o por la priorización del sistema económico que concentra los esfuerzos en limitados sectores, que si bien, son fuertes en el desarrollo de ciencia y tecnología, no alcanzan a impactar de manera decisiva en el desarrollo del país”. Luis Fernando Molineros Gallón, “Epistemología de los Semilleros de Investigación y la Cultura en Red de la Redcolsi: una visión compartida desde la experiencia de uno de sus actores”, en Molineros Gallón, *op. cit.*, pp. 122 y 120 respectivamente. El impacto de Redcolsi fue muy importante: doce años después, ya contaba con 220 grupos de semilleros en diferentes universidades de todo el país, y continúa creciendo. Rojas Pineda, “Presentación”, en *op. cit.*, p. 5.

dad de Buenos Aires,³⁹ con un plan más institucionalizado y con un recorrido que arranca desde 1947.

Éstas y otras experiencias llevan a concluir que para lograr la configuración de un instituto o un organismo que planifique, coordine, ejecute y administre la actividad investigativa se debe realizar un recorrido más o menos largo, con varias reformulaciones y reestructuraciones en ese devenir. Sin embargo, las trayectorias mencionadas tienen en común su clara voluntad política de superar las limitaciones de las políticas oficiales sobre investigación, así como de las exclusiones “de orientaciones e investigadores”,⁴⁰ es decir, que nacieron de una actitud dialógica y flexible, respetuosa de los procesos y tiempos en la formación del estudiante, preocupada por el ser humano y por la transformación paradigmática de las instituciones universitarias. Su manera de insertarse en la estructura de las instituciones de educación superior difiere de la tradicional, que gira alrededor de Facultades o Áreas académicas poco comunicadas entre sí. Los equipos se organizan en Centros o Institutos que manejan una serie de programas; éstos conducen proyectos en los que participan actores diversos: investigadores, becarios y tesistas de posgrado. Esta configuración, al menos como luce desde afuera, se asemeja a una red. Por último, todos los actores de los procesos investigativos tienen voz y cabida en las revistas y demás publicaciones.

En este punto, cabe volver a las palabras de Edgar Morin: “no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si no se han reformado antes los espíritus; y no se pueden reformar los espíritus si no se ha reformado antes a la institución”. Es preciso que el nuevo ordenamiento se comprometa con una actitud ética que considere la solidaridad y la transparencia, que se acompañe de esfuerzos para garantizar y propiciar el buen uso de recursos y oportunidades, y evitar así se vuelvan patrimonio de unos pocos. Roberto Follari, en su

³⁹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, “Instituto de Ciencias Antropológicas”. En [http://www.filо.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/antropo/Home/Antropo-Social/Presentacion_ICA_folleto_2009.pdf](http://www.filو.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/antropo/Home/Antropo-Social/Presentacion_ICA_folleto_2009.pdf) (fecha de consulta: 20 de junio, 2011).

⁴⁰ Como los que debió afrontar el ICA, en el periodo de las intervenciones universitarias durante las dictaduras militares en *ibid.*

libro *La selva académica*, habla de los “silencios selectivos”⁴¹ y de otros comportamientos académicos inscritos en la soterrada disputa por el poder, propia de todo campo (en el sentido que da el francés Pierre Bourdieu a esta noción). Concluye Follari:

La añeja estructura de cátedras acentúa estas tendencias, la inexistencia de parámetros más modernos de manejo de la administración, conllevan una ineeficacia que agudiza la necesidad de afincarse en el propio interés. Hay factores institucionales que colaboran a que se produzca todo esto. No cabe duda.⁴²

Para finalizar, resumiré lo planteado en este ensayo. La universidad ecuatoriana enfrenta actualmente dos tipos de problemáticas. Las primeras, de orden interno, se relacionan con su carácter constitutivo de campo, en el que la investigación ha sido vista como un factor de prestigio; también se refieren a las presiones que llevan a la mercantilización de la educación superior, ante las que se debe definir una postura, sin abandonar la búsqueda de conocimiento pertinente. Las segundas, de orden externo se relacionan con las reformas normativas, procesos de administración y estructuras que la sociedad reclama a las universidades. Para ambas categorías de problemáticas, el trabajo con líneas podría funcionar como un antídoto: contra la inercia y contra las viejas prácticas que se oponen al crecimiento, a la actitud dialógica y a la “horizontalización” en los procesos investigativos.

Las líneas pueden llegar a ser mucho más que meros ejes ordenadores de dicha actividad, pues potencian las inversiones económicas destinadas a investigación; articulan entre sí proyectos de diversos actores; facilitan la integración y la continuidad de los esfuerzos de los equipos; fortalecen los vínculos entre investigadores e institución, así como los nexos entre aquéllos y la sociedad que

⁴¹ [...] los boxes universitarios mucho conocen de silencios selectivos (no hacer saber de los propios contactos académicos, no informar a un colega de que se va a convocar a un becario que trabaja con ese colega, no avisar de una convocatoria a becas para que los demás no se presenten [...], no decir lo que realmente se piensa para no quedar mal con quien conviene, etc.). Conductas éstas —así como las relativas a la competencia entre pares, a menudo soterradamente brutales— que no se diferencian para nada de lo que ocurre en otros estamentos sociales [...]. Follari, *op. cit.*, p. 83.

⁴² *Loc. cit.*

los sostiene.⁴³ Por otro lado, contribuyen a mejorar los desempeños institucionales en la actividad investigadora, que es una de las demandas de los procesos de evaluación-acreditación; fortalecen la coherencia y solidaridad entre investigación y docencia. En suma, ellas posibilitan acometer el estudio de problemas vastos y complejos, pertinentes con las problemáticas institucionales, locales, del país o la región y que pueden generar, como resultado, un pensamiento crítico, liberador.

⁴³ Puertas de García, *op. cit.*

ANEXO 1: CÓMO CONFIGURAR LÍNEAS MATERIALES, POTENCIALES Y VIRTUALES DE INVESTIGACIÓN⁴⁴

Por razones de pertinencia, las líneas matrices idealmente deben derivar de los objetivos declarados de la institución académica; por ejemplo: si ellos incluyen: educar, investigar y brindar servicio a la comunidad, tres líneas de investigación serían: educación, investigación y servicio; se les pueden sumar otras que se relacionen con el carácter específico de cada institución (por ejemplo, si se trata de una universidad confesional). A continuación, en el contexto de cada una de estas líneas, se procederá a identificar los tópicos en cada línea, que son las situaciones, eventos o procesos que resulten curiosos o inquietantes al equipo, que merecerían ser estudiados; conviene que el establecimiento de estos elementos o situaciones se realice durante “actividades y encuentros de diálogo y reflexión, donde los participantes destaque aquellas situaciones de su contexto que les resulten llamativas, interesantes o incluso problemáticas [...]”⁴⁵ Esos tópicos llamativos o problemáticos serán ubicados en las correspondientes áreas temáticas o disciplinas (por ejemplo: Sociología, Historia, Estudios culturales) que se señalarán en cada línea matriz.

En este punto, saldrían a la luz las intersecciones comunes a dos o más áreas, para un mismo tópico dado (recuérdese que la perspectiva es multidisciplinaria y transdisciplinaria); si es posible, se tratará de señalar los contextos particulares espacio-temporales, y ello ya señalará una pregunta de investigación correspondiente. Por ejemplo, pensemos en las disciplinas Antropología y Biología, con sus respectivos tópicos etnobotánica y botánica: se trata de dos áreas temáticas en los que hay una intersección entre dos tópicos; en ella se puede realizar un proyecto de investigación. Cada proyecto, se rige por su respectiva pregunta de investigación, y ella es la que señala el contexto espacio-temporal específico del proyecto concreto de investigación. Por ejemplo, para el caso mencionado, la pregunta po-

⁴⁴ Adaptado de Barrera Morales y Hurtado de Barrera, *op. cit.*, pp. 19-29 y 68-75.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 68.

dría ser: ¿Cuáles son las especies botánicas, de uso popular, que se expenden en verano e invierno en el mercado “x” de “x” ciudad?⁴⁶

Luego de que se hayan establecido y sustentado las líneas matrices —con sus disciplinas y tópicos—, el equipo que trabajará al interior de cada línea va a proponer las líneas potenciales y virtuales. Las líneas potenciales se plantean en eventuales y deseables caminos de investigación, referidos a temas vinculados de manera estrecha con cada línea matriz; su mecánica de construcción es la misma que se aplicó a las líneas matrices; es decir, que considerará áreas temáticas y tópicos de interés. Por su parte, las líneas virtuales se refieren a los diferentes alcances posibles en una línea de investigación (probablemente, un buen número de ellas no se llegará a realizar); las líneas virtuales surgen “de pasear la pregunta por los diferentes objetivos y tipos de investigación”;⁴⁷ se planteará, por ejemplo, líneas virtuales de investigación descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, evaluativa, etc. Al final de todos estos procesos, las líneas matrices, las potenciales y las virtuales conformarán una suerte de entramado en espiral, con puntos de contacto entre los tres niveles; será una suerte de gran mapa que desplegará las posibilidades de una línea de investigación.

Recibido: 18 de julio, 2011.

Aceptado: 24 de noviembre, 2011.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 69-71.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 73.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDELO CELY, NUBIA, "Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos", en *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2004. En <http://revista.iered.org/v1n1/html/ncagudelo.html> (fecha de consulta: 7 de febrero, 2011).
- BARRERA MORALES, MARCOS FIDEL y JACQUELINE HURTADO DE BARRERA, *Líneas de investigación en investigación holística*, Bogotá, Cooperativa Editorial Maestro, 2002.
- CARVAJAL, IVÁN, "Universidad y conocimiento", ponencia presentada en el Simposio Permanente sobre la Universidad, realizado en Quito, en septiembre de 2009, pp. 15, 18 y 19-20. En http://www.lucaspachecoprado.com/archivos/Simposio_Permanente_sobre_Universidad_y_Sociedad.pdf.
- CHACÍN, MIGDY y MAGALLY BRICEÑO, *Cómo generar Líneas de Investigación*, 2^a ed., Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, UNESR, LINEA-I, 2000, En http://lineai.netfirms.com/ArticulosAnteriores/GenerarLineas/seccion_3.htm (fecha de consulta: 31 de marzo, 2011).
- DIAS SOBRINHO, JOSÉ, "Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia", en Hebe Vessuri [comp.], *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. Buenos Aires, CLACSO/UNESCO, 2006, pp. 169-191.
- DUBS DE MOYA, RENIE, "El proyecto factible, una modalidad de investigación", en *Sapiens*, vol. 3, núm. 2, diciembre, 2002. En http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/4103_0203.pdf (fecha de consulta: 1º de octubre, 2011).
- ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL, "Proyecto 'Sistema de Investigación Institucional, EPN'. En <http://www.epn.edu.ec/attachments/article/1390/Sistema%20Investigación%20EPN%20-%20POLÍTICAS.pdf> (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES-ECUADOR, "Plan estratégico 2011-2015". En <http://www.flacso.org.ec/portal/prnTemp/PageMaster/4ufyqnchjdhj4nf891gjsy6caf3cq4.pdf> (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).

- FOLLARI, ROBERTO, *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Rosario, HomoSapiens ediciones, 2008.
- GARCÍA GUADILLA, CARMEN, “Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”, en Marcela Mollis [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, pp. 17-37.
- LEITE, DENISE, “Avaliação e democracia: possibilidades contrahegemônicas ao redesign capitalista das universidades”, en Marcela Mollis [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, pp. 181-201.
- LUIS FERNANDO MOLINEROS GALLÓN, “Epistemología de los Semilleros de Investigación y la Cultura en Red de la Redcolsi: una visión compartida desde la experiencia de uno de sus actores”, en Luis Fernando Molineros Gallón [ed.], *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*, p. 118. En <http://fundacionredcolsi.org/portal/media/publicaciones/libro%20semillerosluis%20fernando.pdf>.
- MOLLIS, MARCELA, “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, en Marcela Mollis [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, pp. 203-215.
- _____ et al., “Presentación”, en Marcela Mollis [comp.], *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*, Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini/CLACSO, 2009, pp. 7-9.
- MORIN, EDGAR, “De la réforme de l'Université”, ponencia presentada en el Congreso Internacional *Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, Paris, 1997. En <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/locarno/loca5c2.htm> (fecha de consulta: 24 de mayo, 2011).
- PADRÓN GUILLEN, J., “El problema de Organizar la Investigación, Línea de Investigación en Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación”. En www.educar.org/articulos (fecha de consulta: 7 de febrero, 2010).

- PESCA DE ACOSTA, CLAUDIA ADRIANA y LIUVAL MORENO DE TOVAR, “Hacia la redimensión de las instituciones educativas. Una arquitectura organizacional inteligente (Aportes para la construcción de un nuevo paradigma)”. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65823112.pdf> (fecha de consulta: 31 de marzo, 2011).
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR, “Políticas de investigación de la PUCE-2010”. En <http://www.puce.edu.ec/documentos/Politicasdeinvestigacion-PUCE2010.pdf> (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- PUERTAS DE GARCÍA, MÍLAGROS, “Diseño de líneas de investigación en las Instituciones Universitarias”, Biblioteca Lascasas, 2008, vol. 4, núm. 1. En <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0300.php> (fecha de consulta: 3 de febrero, 2011).
- PULIDO SAN ROMÁN, ANTONIO, “Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario”, 2005. En <http://www.univnova.org/documentos/propios/APS/10.pdf> (fecha de consulta: 10 de octubre, 2010).
- SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (SENESCYT), “Presentación de becarios. Convocatoria abierta 2011”. En http://www.senescyt.gob.ec/c/document_library/get_file?uuid=2c434979-1003-4759-a50d-d63802465b6d&groupId=10156 (fecha de consulta: 12 de noviembre, 2011).
- UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR-ECUADOR, “Investigación científica. Presentación”. En <http://www.uasb.edu.ec/contenido.php?cd=47&pagpath=5> (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL, “Planificación estratégica quinquenal 2010-2015”. En http://www2.ucsg.edu.ec/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=307&Itemid=831 (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, “Instituto de Ciencias Antropológicas”. En http://www.filu.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/antropo/Home/Antrop-Social/Presentacion_ICA_folleto_2009.pdf (fecha de consulta: 20 de junio, 2011).
- UNIVERSIDAD DE CUENCA, “Reglamento de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca”. En <http://diuc.ucuenca.edu.ec/archivos/file/DIUC/>

- REGLAMENTO%20 DE%20LA%20DIUC.pdf (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA, “Quinto Plan de Desarrollo Institucional 2008-2013”. En http://www.unl.edu.ec/media/plan_desarrollo.pdf (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, “Investigación”. En <http://www.utpl.edu.ec/investigacion/cittes/centros-de-investigacion> (fecha de consulta: 17 de noviembre, 2011).
- VILLAVECES CARDOSO, JOSÉ LUIS, “Nuevas políticas de ciencia y tecnología”, en Hebe Vessuri [comp.], *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*, Buenos Aires, CLACSO/UNESCO, 2006, pp. 193-205.