

Algunos elementos convergentes en la formación posgradual en maestrías en educación en México y Colombia durante las décadas de 1980 y 1990*

Orfa Garzón Rayo**

Recibido: 5 febrero 2018. Revisado: 27 de mayo de 2018. Aceptado: 15 septiembre 2018

Resumen

La investigación en educación superior en los países latinoamericanos ha atendido factores económicos, políticos, realidades sociales y curriculares. Las relaciones entre currículo e investigación han abordado dos vertientes que permiten reconocer los trayectos convergentes en la formación posgradual en las maestrías en educación en las décadas de 1980 y 1990 en México y Colombia. La primera vertiente está centrada en el contexto y la segunda en las convergencias de las decisiones a partir de lo curricular e investigativo de los programas de maestría en educación.

Palabras clave: investigación, contexto, currículo.

* Este artículo se construye a partir de lo revisado en la tesis doctoral *Trayectos de la tensión currículo investigación en maestrías en educación en Colombia. 1960-2010*, elaborada por la autora entre 2012 y 2017.

** Licenciada en Biología y Química. Magíster en Educación, magíster en Dirección Universitaria y doctora en Educación. E-mail: orfa.garzon@gmail.com

Some convergent elements in postgraduate training in master's in education in Mexico and Colombia during the 1980s and 1990s

Abstract

Research in higher education in Latin American countries has attended different factors such as: economic, political, social realities and curricular. From the relations between curriculum and research, two aspects have been addressed that allow recognizing the convergent trajectories in postgraduate training in the Master's in Education in the 80's and 90's in Mexico and Colombia. The first aspect is centered in the context and the second in the convergences of the curricular and investigative decisions of the Master's programs in Education.

Keywords: research, context, curriculum.

Para tranquilizarlos bastará señalar que por vastas que puedan ser las lecturas «de formación» de un individuo, siempre queda un número enorme de obras fundamentales que uno no ha leído

(CALVINO, 1992)

Vertiente uno: contexto

El contexto, entendido como la red de prácticas diversas que se vinculan con un evento en particular, se referirá a asuntos que desde la década de 1960, permiten entender las prácticas de las décadas de 1980 y 1990, tanto en Colombia como en México.

En la década de 1960 las investigaciones en currículo, universidad y formación investigativa de México, tuvieron gran influencia en Colombia y se convirtieron en telón de fondo en los asuntos educativos colombianos. Precisamente, a finales de la década de 1980 se publicaron en México múltiples críticas, propuestas y posibles soluciones a la situación

económica por la que atravesaba el país, así como estudios sobre el efecto que aquella estaba generando en la labor social asignada a la universidad. Sánchez (1988), de la Universidad Autónoma de México (Unám), plantea el vínculo explícito entre la crisis económica de su país y la investigación en educación superior y pone en evidencia la austeridad por la que atravesaba, la cual representaba inflación, desempleo, subempleo, salarios insuficientes, especulación cambiaria, fuga de capitales, éxodo de personal calificado, déficit público y dependencia tecnológica, asuntos que le permitían afirmar que el objetivo prioritario de la ciencia en México es sobrevivir. Hace su análisis partiendo del presupuesto de que en

su país la crisis de la investigación es una crisis de proyecto. De acuerdo con Sánchez (1988), se considera un proyecto como una realidad social que representa el resultado de la imaginación creadora, de la voluntad política de una comunidad y del poder de negociación de los actores sociales. De la misma manera, se altera con las tensiones que se pueden presentar durante su desarrollo: sentido/coyuntura; funcionamiento/estructura; financiamiento; eficiencia/eficacia; autonomía/subordinación.

Los mexicanos, como la mayoría de los latinoamericanos, esperan que la investigación se convierta en una vertiente para el crecimiento económico y logrado este, llega el bienestar de la sociedad que trae consigo múltiples y diversas oportunidades para el desarrollo y satisfacción personales. Es a partir de este convencimiento que el acto político de la investigación, es decir, su realización, sufre la "satelización del saber", porque pierde su autonomía relativa, se estructura a partir de las relaciones de poder y queda pendiente su constitución como proyecto, pues su alto costo para el Estado lo obliga a distribuir su financiación en instituciones públicas y privadas, decisión que según Levy (1994) ha sido aceptada por la mayoría de los países latinoamericanos y puede argumentarse como causa del estancamiento de la educación superior en América Latina. Muchos países, entre los que se cuentan Colombia, Brasil y Chile, han optado por restringir el crecimiento del sector público, mientras por otro lado, se favorece abierta o implícitamente el crecimiento de las instituciones privadas que no crean obligaciones al presupuesto público.

Un gran desafío enfrentan los países latinoamericanos: asegurarle a la investigación en educación superior un razonable grado de autonomía y facilitar aún más la reconciliación entre las preocupaciones derivadas de consideraciones económicas y los asuntos de democratización política y de las legítimas cuestiones sociales, porque si bien los primeros eruditos consideraban que la función de la enseñanza en la educación superior era la búsqueda del conocimiento por sí mismo, los investigadores de nuestros días opinan que esta función va más allá, pues abarcaría la aplicación de los conocimientos a fin de aumentar directa o indirectamente el bienestar material, la felicidad y el confort de la humanidad, trascendiendo así las estadísticas de artículos, proyectos y reconocimientos formales.

Por las referencias tanto en Colombia como en México a la educación española, se revisó el archivo de la Universidad de Barcelona¹ y se encontró un registro de las investigaciones referentes a los programas de maestría² y doctorado, principalmente la investigación *Máster en Investigación en Didáctica, formación y evaluación educativa* y el doctorado en Educación y Sociedad,³ que ofrece nueve líneas de investigación: 1. social y educativa en contextos comunitarios; 2. educación para la ciudadanía y en valores; 3. enseñanza y aprendizaje en entornos digitales; 4. formación de personas adultas; 5. juventud, educación y participación; 6. psicopedagogía; 7. investigación en didáctica, formación y evaluación educativa; 8. investigación en educación superior, y 9. trabajo social, servicios sociales y política social.

1. Visitado en octubre-noviembre de 2013.

2. Que podrían homologar como maestrías de profundización en Colombia, aunque distan mucho en su tiempo de dedicación y alcances formativos.

3. <http://www.giga.ub.edu/acad/pops/pub0201.php?id=H1301>

Este programa de doctorado de la Facultad de Pedagogía está adaptado al espacio europeo de educación superior y actualmente tiene como exigencia para su ingreso tener un título de maestría (ojalá en investigación) aprobado por el Ministerio de Educación de España y aceptado en la Comunidad Europea. Así mismo, establece relaciones académicas inestables con el grupo de investigación Entornos y materiales para el aprendizaje (GR-EMA)⁴ y el Grupo de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje Virtual (Greav)⁵, cuya revista *Educación Digital*⁶ permite acceder a su recorrido de investigación tanto a nivel de proyectos como de publicaciones.

A partir de la información recabada se infiere que su actividad es permanente y la vertiginosidad de eventos y publicaciones supera con creces la dinámica colombiana y la mexicana. Sin embargo, los asuntos investigados y publicados se centran en los últimos años en problemas de aprendizaje y estructura del sistema educativo, así como en la formación de maestros,⁷ lo cual contrasta con las investigaciones en Colombia cuyo énfasis se centra en áreas educativas fuera del contexto de aula y hacen hincapié en preguntas por la formación y la educación. Si se miran desde la perspectiva pedagógica y las investigaciones en México, es notorio su enfoque en asuntos de conceptualización curricular y didáctica.

Es evidente que las investigaciones en maestrías y doctorados versen alrededor de los en-

tornos personales de aprendizaje (PLE), asunto que convoca incluso investigadores de otros países con quienes llevan a cabo proyectos conjuntos y de largo alcance, entre los que se tienen Gemma Tur (Universitat Illes Balears), Anna Engel (Universitat de Barcelona), Fernando Albuquerque Costa (Universidad de Lisboa), Jesús Salinas (Universitat de les Illes Balears) y Jordi Adell (Universitat Jaume I). En ese mismo ámbito se encuentra el grupo de investigación Esbrina: Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos (2009SGR 0503), dedicado al estudio de las condiciones y los cambios actuales de la educación en un mundo mediado por las tecnologías digitales y la cultura visual.⁸ Este grupo llevó a cabo el 21 y 22 de noviembre de 2013, un simposio internacional denominado *Aprender a ser Docente en un Mundo de Cambio*, al cual estaban convocados maestros e investigadores de España, Portugal, Brasil, Argentina, Chile, Ecuador y Argentina, de los cuales el 98 % eran estudiantes de doctorado o maestría en la Universidad de Barcelona.⁹

En el departamento de Didáctica, Formación y Evaluación Educativa¹⁰ se ofrecen los siguientes programas:

Maestría (profesionalizante) en Dirección y Gestión de Centros Educativos

Coordinada por el doctor Serafín Antunez, pretende dar respuesta a las necesidades de formación de personas interesadas en el estu-

4. http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/grups/fitxa/E/ENMATEAP/index.html.

5. <http://greav.ub.edu>

6. <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>

7. Como el Grupo Indagat, el cual centra sus discusiones en procesos de enseñanza y aprendizaje que generen ambientes propicios para alcanzar un aprendizaje autónomo, reflexivo, creativo, propositivo. Sus investigaciones y en http://xiram.doe.d5.ub.edu/indagat/index.php?lang=es_utf8; <http://www.ub.edu/indagat/>. <https://www.ub.edu/oid/content/indagat>.

8. <http://www.ub.edu/esbrina/index.html>

9. <http://som.esbrina.en/aprender/>

10. Se sostuvieron diálogos con Anna Forés, José Contreras Domingo y Artur Parcerisa, quien coordina la Investigación en Educación Superior.

dio y la práctica de dirección de instituciones educativas no universitarias, razón por la cual su orientación es claramente profesionalizante. El programa parte del curso de maestría impartido hasta ahora en la UB como título propio con una experiencia de veinticuatro ediciones. Plantea el estudio de contenidos relacionados fundamentalmente con las funciones de los cargos de dirección, vicedirección, jefe de estudios y secretaría académica, así como los de dirección de departamento y de coordinación de ciclo.

El cuadro docente está constituido por profesores de diversos departamentos de la UB, fundamentalmente del Departamento de Didáctica y Organización Educativa y de otras universidades de Cataluña. También colaboran especialistas externos que contribuyen a fortalecer el carácter instrumental y práctico de la maestría, a saber, directivos de instituciones educativas públicas y privadas, gerentes, consultores y profesionales de la inspección educativa en ejercicio.

Como la Universidad de Barcelona actualmente no financia proyectos de investigación, los estudiantes de las maestrías solo se vinculan a aquellos proyectos que tengan vigentes los docentes o cuya financiación sea externa. No hay evidencias de publicaciones, proyectos, documentos públicos de las investigaciones llevadas a cabo en esta maestría.

Master (investigativo) en Innovación y Cambio Educativo

Coordinado por el doctor José Contreras, este programa ha tenido modificaciones en sus contenidos especialmente a partir de 2006, toda vez que la UB convirtió en exigencia para ingresar al doctorado haber aprobado 240 créditos de grado y 60 de maestría para

llevar a cabo la investigación doctoral. No hay evidencias formales y sistematizadas de las investigaciones y proyectos efectuados por los estudiantes, las cuales solo salen a la luz cuando continúan su doctorado y son publicadas por cada departamento.

La metodología en formación investigativa depende de la formación y metodología que apliquen los docentes que asesoran las investigaciones. Hay una tendencia significativa de trasladarse de lo cuantitativo a lo cualitativo, demostrando con ello un trayecto de integración entre los dos modos de pensamiento, la incorporación de las experiencias vitales de los sujetos, sus autobiografías e historias de vida.

Así mismo, se encontró que en las maestrías en investigación y en el doctorado se hacen investigaciones centradas en asuntos educativos, especialmente de México y Chile, una mirada foránea a los procesos educativos de cada territorio, las cuales dada la cultura latinoamericana se espera sean mejor recibidas si están avaladas por una universidad externa, asunto que no necesariamente garantiza su pertinencia.

Estas dinámicas tienen su arraigo en las movi- lidades que la educación superior viene experimentando en América Latina. Según la Unesco y la Ilesalc, la educación superior en América Latina ha presentado tres reformas. La primera estuvo marcada por la reforma de Córdoba (Argentina, en 1918) en una búsqueda de autonomía y cogobierno. La segunda¹¹ –década de 1980– se asoció con la mercantilización y la diferenciación y se caracterizó por la consolidación de un modelo binario público-privado de alta y baja calidad, universitario y no universitario, que promueve lógicas diversas de calidad, precios y financiamiento, una especie de mercado libre que no se expresó como se

11. "A partir de esas fechas, dio inicio un largo periodo de contracción económica de carácter general, conocido como el de las "décadas perdidas" de América Latina y el Caribe, que se prolongó hasta el fin del siglo XX". (Ilesalc-Unesco, 2008)

Cuadro 1

Tendencias de masificación e internacionalización por la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

Modelo ES	Modelo político	Objetivos políticos	Instrumento
Primera reforma: autonomía y cogobierno. Modelo monopólico público (1918)	Lógica pública. Lucha por la autonomía.	Búsqueda de fondos. Estado educador	Luchas políticas. Alianzas con estudiantes y partidos
Segunda reforma: Mercantilización. Modelo dual público- privado (1980)	Diversificación. Lógica privada. Lucha por la libertad de mercado. Restricciones a la educación pública	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza	Competitividad basada en la publicidad y en diferenciaciones de calidad-precios
Tercera reforma: internacionalización. Modelo ternario (público-privado-internacional) (1990)	Lógica nacional defensiva. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones de rectorales. Nuevo papel del Estado	Búsqueda de regulación pública nacionales e internacionales. Incremento de cobertura. La educación como un bien público internacional	Alianzas internacionales. Educación transfronteriza. Postgrados. Nueva competencia internacional

Fuente: Iesalc-Unesco, 2006.

esperaba. La tercera reforma (década de 1990) se guio por las tendencias de masificación e internacionalización mediante la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Cuadro 1).

Según el informe referido, en el contexto de finalización de la segunda reforma y durante la tercera reforma en vigencia, se encuentra el mayor número de leyes y decretos que regulan en Colombia la educación superior, proliferación que se da a partir de la Constitución de 1991. Comienza con la Ley 30 de 1992 mediante la cual se regula la organización del servicio público de la educación superior, seguida del Decreto 0698 de 1993 que traslada al MEN las funciones de inspección y vigilancia de la educación superior, y el Decreto 1211 de 1993 mediante el cual se reestructura el Icfes, cuyas funciones en relación con la educación superior se trasladan luego al Viceministerio de este nivel de educación que depende del MEN. En este contexto –crítico para la financiación

de las instituciones de educación superior públicas– se expande sin orden ni control la oferta de estudios universitarios en pregrado y posgrado. Las maestrías no son ajenas a esta situación.

A partir de este contexto, se fortalece en América Latina el discurso de las competencias al igual que el de educación superior, conocimiento y sociedad, en una perspectiva un tanto distinta a la que predominó en la década de 1980 que giró alrededor de la sociología de la educación, la lucha por la reivindicación del lugar de la educación y de toda la actividad del movimiento pedagógico colombiano, con planteamientos que llamaban la atención sobre la pertinencia de las ciencias de la educación, el archivo pedagógico y el saber pedagógico.

Según el Diccionario de la RAE, la acepción etimológica de competencia es "Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. Aptitud

o idoneidad". Esta última se ha tomado como base para vincular el término con la educación.

Dado que se espera que los planes de estudio incluyan las competencias (capacidades y habilidades) esperadas en el profesional de hoy, esta nueva forma de mensurabilidad de los procesos educativos pone sobre la mesa la lógica de estandarización de los resultados de la formación profesional sin que medie una preparación previa para los hacedores de currículo (los docentes), especialmente si las concepciones operacional y académica sobre las competencias están empobrecidas (Barnett, 2001) en el sentido de que no consideran una visión del ser humano en formación que lo vincule "con el mundo de los seres humanos" (Barnett, 2001, p. 249). Este autor propone una mirada ampliada (Cuadro 2):

Con base en el Cuadro 2 podemos plantear que una nueva forma de atender aquellas compe-

tencias del ámbito educativo no ancladas en lo operacional o académico sino que se nutren de las experiencias de la vida cotidiana, exige al menos dos elementos claves en los procesos de formación universitaria y en particular en las maestrías en educación. El primero de ellos tiene que ver con una postura epistémica que acepte que todo conocimiento riguroso es válido en la medida en que intenta explicar los asuntos que preocupan a la humanidad. Sería un conocimiento un tanto reflexivo que trasciende el *saber cómo* y el *saber qué*, asunto que evidencia que las situaciones hipotéticas a las cuales se enfrentan los estudiantes si bien son un recurso, no alcanzan la representación del mundo experiencial en el cual se va a desenvolver el nuevo magíster.

El conocimiento tácito (Polanyi), el conocimiento sin un sujeto que conoce (Popper), el conocimiento en uso (Schon), el conocimiento no proposicional (Hamlyn), las tradiciones de

Cuadro 2

Una mirada más allá de las competencias

	Competencia operacional	Competencia académica	Mundo de la vida
Epistemología	Saber cómo	Saber qué	Conocimiento reflexivo
Situaciones	Pragmáticas	Según el campo intelectual	Múltiples
Foco	Resultados	Proposiciones	Diálogo y argumento
Transferibilidad	Metaoperaciones	Metacognición	Metacrítica
Aprendizaje	Experiencial	Proposicional	Metaaprendizaje
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria	Dialogística
Evaluación	Económica	De verdad	Por consenso
Orientación hacia valores	De supervivencia económica	De la disciplina	El bien común
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual	Normas prácticas del discurso
Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva	Para la mejor comprensión práctica

Fuente: Barnett (2001).

conocimiento (Feyerabend) y todos los demás, se pueden considerar cursos de conocimiento válido y por lo tanto merecedores de un lugar en un currículo universitario, "(...) siempre y cuando estén dispuestos a someterse a una revisión permanente. [...] El precio de ser epistemológicamente aceptados en el ámbito académico es el escrutinio permanente (Barnett, 2001, p. 251).

Y el segundo: un estado de la mente que en forma continua esté comparando, intercambiando, contrastando y revisando los procesos operacionales y cognitivos que le permiten entender el mundo. Dicho de otro modo, alimentarse de la "duda radical", como lo planteaba Bourdieu, y más que un aprendizaje experiencial y proposicional buscar el metaaprendizaje que se traduce en la disposición crítica para analizar el propio aprendizaje.

En este orden de ideas, se ha perdido convicción sobre la educación, la creación de conocimiento y la investigación. No significa esto que no haya investigación o creación de conocimiento en nuestras universidades y en nuestros grupos de investigación, sino que esta investigación y esta producción de conocimiento se hacen de tal manera que por sí mismas no valen y por ello necesitan unas instancias distintas a los actores que las producen para que se validen y convaliden por el poder administrativo a partir de cierto lenguaje burocrático.

En Colombia, las maestrías se catalogan en maestrías de profundización y maestrías de investigación.¹²

Las maestrías de profundización tienen como propósito profundizar en un área del conoci-

miento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos [...] Las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos (MEN, 2006, Decreto 1001, capítulo III, artículo 6).

Este asunto lo retoma el Decreto 1295 de abril de 2010 al plantear:

Los programas de maestría tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes [el trabajo de investigación de la maestría en investigación] debe evidenciar las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico.

En las universidades colombianas primó la función docente, lo cual se expresa en lo incipiente de la investigación, situación que sumada al poco prestigio que venía teniendo la investigación en la cultura colombiana durante las décadas del 70, 80 y 90, y así como su falta de institucionalización en las instituciones de educación superior (IES) del país, no le otorgan un lugar de privilegio.

Se han encontrado algunas causas de este enorme rezago: escaso presupuesto, bajos salarios a investigadores, exceso de carga do-

12. Y se soportan en la siguiente legislación: - Constitución Política de Colombia 1991; - Organización del servicio público de la Educación superior: Ley 30 de 1992; - Decreto 0698 de 1993. Se delega la inspección y vigilancia de la Educación superior al Ministro de Educación nacional (MEN); - Decreto 1211 de 1993; Regulación de los programas de Maestría: Decreto 836 de 1994; Regulación del sistema Nacional de Información de Pregrado y Especialización: decreto 837 de 1994; Ley General de Educación 115 de 1994; Decreto 2904 de 1994; Decreto 1475 de 1996; Decreto 272 de 1998; Decreto 2662 de 1999; Decreto 916 de 2.001; Decreto 2230 de 2003; Decreto 1001 de abril 3 de 2006; Ley 1188 de 2008; Decreto 1295 de abril de 2010.

cente, escasez de investigadores, carencia de mecanismos institucionales para promover la investigación, deficiente dotación de recursos materiales, falta de bibliografía e información científica a nivel nacional e internacional, falta de reconocimiento social al papel del investigador y escasa vinculación de la investigación universitaria con las necesidades del entorno.

Esta situación se enraiza en las experiencias vividas. Entre 1930 y 1960, Colombia vivió un ímpetu de industrialización, redefinición de su base productiva, movilidad para revertir la imagen de un país rural a urbano, una búsqueda de la integración de la nación al mercado mundial y la redefinición del papel del Estado en el manejo de la economía nacional. Las misiones internacionales y políticas que se dieron en estas décadas lo sustentan.

Entre las décadas de 1960 y 1990 se lee en Colombia una dinámica centrada en buscar la formalización de la investigación en la academia, especialmente en el ámbito universitario y de la mano de tendencias internacionales que permean decisiones gubernamentales, tanto en relación con organismos que la promueven, regulan y validan como en la ampliación de cobertura de la educación superior desde tres vías: educación a distancia, educación nocturna y educación permanente, pensada en un comienzo en especializaciones, pero poco a poco incorporada a la cultura de las maestrías y los doctorados.

La producción científica de Colombia, medida en términos de artículos científicos publicados (*mainstream science*), según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) entre 1973 y 1984 fue de 52 trabajos científicos por año, muy lejos de Brasil (878), Argentina (709), México (428), Cuba (371) y Venezuela (212). Las áreas más investigadas en 1981 fueron ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y ciencias.

En este contexto, los estudios sobre formación posgradual en Colombia permiten reconocer en su gran mayoría experiencias doctorales de otros países, discusiones sobre el financiamiento y estudios sobre política pública y evaluación de impacto, asuntos que, sin duda, tienen su lugar tensional en el ámbito educativo (Jaramillo, 2009). Aunque de acuerdo con este autor, si bien es cierto se han llevado a cabo estudios de evaluación de impacto de la formación académica y científica en campos específicos del conocimiento, estos son más prolíficos en salud y permiten identificar un incremento significativo en las propuestas de maestría y en especial en las de educación, sin que por ello se cumpla con la función social que se les encargó: investigar. En México y en Colombia las decisiones en educación se caracterizan por la presencia de factores provenientes de la intervención activa de organismos internacionales –ONU, Unesco, OEA– (Jaramillo, 2009).

Bibliografía

- CASTRO-GÓMEZ, S. y MENDIETA, E. (2006). "La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización". En: *Teorías sin disciplina, Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Bogotá: Porrúa.
- Colciencias. (1983). "Plan de concertación nacional en ciencia y tecnología para el desarrollo (83-86) (Colciencias, ed.) En: *Ciencia y tecnología*, 01(04), pp. 4-15.
- Colciencias. (1996). "Política de incentivos a los investigadores". En: *Revista de la Universidad de La Salle*, 17(23), pp. 13-31.
- DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- DIDOU, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en*

- América Latina y el Caribe*. México, D.F.: Dirección de Servicios Editoriales Tenayuca 200.
- FRANCO, A. (1980). "La reforma universitaria colombiana de 1980". En: *Revista colombiana de Educación*. CIUP, 1(5), pp. 69-75.
- GIBBONS, M. (1997). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Paris, Unesco.
- GÓMEZ, V. (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: Icfes.
- Icfes. (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- ICSU (Consejo Internacional para la Ciencia). (1998). *La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades*. Paris: ICSU.
- ICSU, (Consejo Internacional para la Ciencia). (1998). *La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades*. *Debate temático* pp. 1-11. Paris: ICSU.
- IVOR, G. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Ediciones Ocatredo, S.L.
- JARAMILLO, H. (2009). "La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados". En: *CTS*, 5(13), pp. 131-155.
- JARAMILLO, H. (2009). "La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados". En: *Revista Iberoamericana de Ciencias, tecnología y Sociedad (versión digital)*, 5(13).
- LEVY, D. (1994). *La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa*. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior. de la asociación de estudios latinoamericanos. Cedes. Buenos Aires: Cedes.
- ORTIZ, V. (2010). *La evaluación de la investigación como función sustantiva*. Jalisco, Mexico: Anuies.
- POVEDA, G. (1979). *Políticas económicas, desarrollo industrial y tecnología en Colombia. 1925 -1975*. Bogotá: Colciencias.
- RESTREPO, G. (1983). "Ciencia, tecnología y desarrollo económico" (Colciencias, ed.) En: *Ciencia y Tecnología*, 1(2), pp. 16-17.
- RUSSI, I. (2000). *Formación de profesores de la educación superior programa nacional Icfes*. Bogota: Icfes.
- TORO, J. (1984). "Colombia: Investigación en educación. Tendencias y características". En: *Educación Hoy*, 14(82), pp. 59-90.
- VELÁSQUEZ, M. y. (1994). *Simposio sobre acreditación universitaria*. Bogotá: División de Procesos editoriales del Icfes