

**TRAYECTOS DE LA TENSION CURRÍCULO/INVESTIGACIÓN EN MAESTRÍAS EN
EDUCACIÓN EN COLOMBIA. 1960-2010.**

ORFA GARZÓN RAYO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION – DIE-
BOGOTÁ D.C.
OCTUBRE 2017**

**TRAYECTOS DE LA TENSION CURRÍCULO/INVESTIGACIÓN EN MAESTRÍAS EN
EDUCACIÓN EN COLOMBIA. 1960-2010.**

ORFA GARZON RAYO

Tesis para optar por el título de Doctora en Educación

**DIRECTOR DE TESIS
DR. HUMBERTO QUICENO CASTRILLON**

GRUPO DE HISTORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICA (GHPP)

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION – DIE-
BOGOTÁ D.C.
OCTUBRE 2017**

NOTA DE ACEPTACIÓN

JURADOS

Dra. Claudia del Pilar Velez

Dra. Gabriela Leticia Diker

Dr. Alfonso Claret Zambrano

DEDICATORIA

A mis padres que me dieron raíces y alas para no olvidarme de dónde vengo
cuando levanto vuelo.

A Felipe, Carolina y Valentina, partícipes desde mi vientre,
tanto de mis sueños, como de mis derrotas y logros,
por su incondicional comprensión y con quienes
amorosamente vamos haciendo nuestra familia.

A mi familia ampliada porque nos une un legado de tradición
y de vivir responsable que acompaña los trayectos vitales particulares.

A ustedes les dedico este logro, gracias por su generosidad.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Buenaventura Cali por su apoyo y oportunidad brindados;

Al Dr Humberto Quiceno y al Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas

que acogió mi tesis y me permitió fortalecerla;

A la Dra. Claudia del Pilar Vélez, a la Dra. Gabriela Dicker y al Dr. Alfonso Claret

Zambrano, que como pares evaluadores fueron rigurosos y generosos;

y, sobre todo, “gracias a la vida que me ha dado tanto”.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página vi de 206

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de Grado de Doctorado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Trayectos de la tensión currículo/investigación en maestrías en educación en Colombia. 1960-2010.
Autor(es)	Orfa Garzón Rayo
Director	Dr. Humberto Quiceno Castrillón
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017. 206 págs.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Educación, Currículo, Investigación, Trayecto, Maestría en Educación.

2. Descripción

Tesis de grado cuyo problema de conocimiento está centrado en evidenciar algunos trayectos de la tensión currículo/investigación que se han presentado en las Maestrías en Educación en Colombia durante el período 1960-2010. Su desarrollo aporta a la comprensión de las relaciones de coimplicancia entre currículo e investigación, en la formación de magísteres en Educación, a partir de documentos nacionales (planes de desarrollo, legislación para Educación Superior); documentos institucionales (asociados a la regulación de la investigación en educación superior); currículos de Maestrías en Educación; eventos de socialización de investigaciones en educación en Colombia; y perspectivas conceptuales sobre educación, pedagogía, currículo, investigación, tensión, trayecto.

El período seleccionado atiende a la demanda que desde la década del 60 empezó a tener la formación posgradual en educación, nutriéndose de las condiciones de institucionalización y funcionamiento de las Ciencias de la Educación en nuestro país, del ingreso al país del currículo como parte de la tecnología educativa, del Movimiento Pedagógico colombiano, de la regulación estatal de la formación de maestros y de las apuestas formativas de algunas comunidades.

3. Fuentes

Son fuentes para esta Tesis, principalmente: Documentos nacionales (planes de desarrollo, legislación para Educación Superior); Documentos institucionales (asociados a la regulación de la investigación en educación superior); y currículos de Maestrías en Educación; eventos de socialización de investigaciones en educación en Colombia; y soportes conceptuales (para Currículo, Investigación, trayecto, educación). Algunos ejemplos:

- Arévalo, D. (1997). Misiones económicas internacionales en Colombia, 1930 - 1960. *Historia Crítica* (14),
- DPN. (1969). <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>. Recuperado el 18 de agosto de 2014, de Planes de Desarrollo anteriores.
- Levy, D. (1994). La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. informe del Grupo de Trabajo sobre la Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. de la asociación de estudios latinoamericanos. CEDES. Buenos Aires: Cedes.
- López, H. (1986). La Misión Chenery: Una invitación a pensar en el mediano y largo plazo. *Lecturas de Economía* (20), 153-175.
- MEN. (1980). Decreto 3191 de diciembre 1 de 1980. Por la cual se reglamentan las Unidades de Labor Académica de que trata el artículo 40 del Decreto extraordinario 80 de 1.980. Bogotá: El Ministerio.
- MEN, & OSPE. (1982). Estudio sobre Facultades de Educación. Bogotá: MEN.
- Toro, & A. (Julio-agosto de 1984). Investigación en Educación. Tendencias y características. *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, 59-91.
- ICFES. (1970). Manual para la Educación Superior. manual, Bogotá.
- IESALC-UNESCO. (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: Metrópolis.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología*, 5(13), 131-155.
- Lucio, R., & Duque, M. M. (2001). Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior. En M. Henao, & J. Castro, Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Bogotá: Icfes, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la de un campo conceptual y narrativo de la Pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. Echeverry, Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (págs. 149-200). Bogotá, Colombia: Siglo del Mundo Editores.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. (A. G. Camino, Trad.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza un objeto de saber*. (U. d. Antioquia, Ed.) Medellín: Anthropos siglo del Hombre.

4. Contenidos

Esta tesis doctoral tiene como objetivo general: Conocer cuáles son los trayectos que se dieron en la tensión currículo / investigación en las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010 para identificar memorias y territorios por medio de una cartografía conceptual. Para desarrollarla se centra en la emergencia de las Maestrías en Educación en Colombia, desde planes de Desarrollo, Políticas Educativas y contexto, el currículo e investigación en las Maestrías en Educación en Colombia -sus tendencias, enfoques, finalidades- y los trayectos de la tensión entre currículo e investigación, su modo de expresión, conceptos y prácticas.

La tesis doctoral se despliega en cuatro capítulos: el **Capítulo I: “Lógica de marco”**, plantea el lugar epistémico y la metodología de esta investigación, asuntos que permiten instalar el **Capítulo II: “Memorias”**, en el cual se recupera a partir del contexto, de las publicaciones en el ámbito conceptual, teórico e investigativas afines al objeto y a los asuntos específicos de las Maestrías en Educación, elementos que permiten reconocer trayectos. El **Capítulo III: “Trayectos de la tensión currículo/ investigación”**, contiene los tres trayectos que emergen al hacer lectura de la tensión objeto de estudio. A partir de estos trayectos se elabora un primer estrato de la cartografía conceptual que es objeto del **Capítulo IV: “Cartografía conceptual de la tensión currículo/ Investigación. Estrato inicial”**, y se proponen unas rutas de investigación que a mediano y a largo plazo contribuyan a la comprensión de la formación magister en educación en Colombia, para la toma de decisiones curriculares e investigativas pertinentes.

5. Metodología

Es una investigación histórica con matices genealógicos, de tipo exploratoria, que organiza un archivo documental que permite inferir cuales son los trayectos de la tensión Currículo /Investigación en las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010, desde emergencias, discontinuidades, regularidades.

La Metodología atiende a los tres objetivos específicos que la configuran:

1. Identificar los trayectos que han recorrido las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010, desde el archivo documental construido;
2. Caracterizar la tensión entre currículo / investigación, para comprender las regularidades, discontinuidades, prácticas que se fueron instalando en el recorrido de las Maestrías en educación en Colombia entre 1960-2010; y
3. Elaborar un estrato inicial de una cartografía conceptual de los territorios, las identidades y la memoria que se conservan sobre las maestrías en educación en Colombia entre 1960-2010, a partir de los trayectos identificados.

Y genera:

A. Archivos: •El qué de lo curricular e investigativo en las maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010. Algunos elementos genealógicos; • Políticas internacionales; •Documentos gubernamentales: Planes de Desarrollo; Ministerio de Educación Nacional; •Perspectivas teóricas y conceptuales vinculadas a Investigación y Currículo; • Inventario de las maestrías en Educación en Colombia. Emergencia y permanencia.1960-201; • Propuestas curriculares de las Maestrías en Educación en Colombia. Identidades. 1960-2010; •Eventos y Producción investigativa de las Maestrías en Educación en Colombia. 1960-2010; •

Misión, propósitos de formación, selección y admisión, perfiles de ingreso y egreso, a partir de las propuestas curriculares revisadas de las Maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010; •Propuestas curriculares en clave de investigación revisadas de las Maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010;

A partir de estos archivos se elabora la cartografía conceptual de los trayectos de la tensión currículo/investigación de las maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010.

6. Conclusiones

El análisis de la información documental y conceptual que soporta esta tesis permite generar una cartografía conceptual inicial del devenir de la formación de magísteres en educación en Colombia entre 1960 y 2010, que se configura a partir de los tres trayectos que se identifican en las memorias a las cuales se tiene acceso, dichos trayectos son:

1. *El debate por hacer commensurable lo inconmensurable. Huellas de una estrategia.* Este trayecto fue reconocido desde dos rutas, una de ellas es el imaginario social de control acerca

de que el conocimiento es conmensurable y debidamente empaquetable; y la otra que entiende el campo curricular como agenciamiento del conocimiento legitimado y comparte con la medición de dicho conocimiento, la estandarización de la formación en Educación. Estas rutas expresan las estrategias para mantener el control sobre lo que circula en la formación posgradual, conteniendo tanto las apuestas de cada comunidad responsable del programa, como de quienes deciden estos asuntos a nivel nacional e internacional, entrecruzándose con el devenir de las reformas de la Educación Superior en América Latina.

2. *Del monolito de la asignatura al lugar contingente de las necesidades humanas, la esperanza en espera.* La búsqueda de alternativas metódicas en los procesos de investigación han ido evidenciando en el contexto de las Maestrías en educación en Colombia, al menos tres tendencias: la primera tendencia está representada en aferrarse a un modo particular de hacer investigación independiente del problema que la convoque; la segunda tendencia consiste en que las comunidades científicas, de acuerdo con la experiencia investigativa de sus participantes imponen una perspectiva investigativa que dificulta la emergencia de otras formas de conocimiento; y la tercera tendencia se encuentra en algunas Maestrías que le apuestan a una metódica alterna, pero que aún están en la búsqueda de su ruta epistémica y ante lo cual tienen algunos avances.

3. *Del currículo a la descurricularización. Arbitrariedad e hipótesis en la formación.*

Cada teoría curricular pone en circulación algunos referentes –conceptos- que la identifican y dicen del sentido de sus hipótesis y arbitrariedades. Sin embargo, ninguna red conceptual es reemplazada totalmente por otra, siempre se mantienen vigentes algunos saberes que conceptualmente se van alterando, pero persisten como tales. Así que hoy cohabitan en el mismo discurso, entre otros, la reproducción y la subjetividad; la identidad y la ideología, la eficiencia y la representación; es una lucha por la titulación que permite incorporarse al ámbito laboral. Poco interesa la formación para lo superior del maestro.

Finalmente, la cartografía de la tensión currículo/investigación en la formación de magísteres en educación se despliega desde los tres trayectos reconocidos en esta Tesis doctoral preguntándose por la pertinencia del conocimiento y la investigación -colonialidad y contemporaneidad del saber-; por el lugar de las otras formas de conocer -epistemes del presente y saberes locales-; y por el reconocimiento de identidades no prefiguradas -nuevas ciudadanía, e identidades híbridas-. Vista así, la formación de magísteres en educación en Colombia está llamada a incorporar otras miradas sobre el contexto para evidenciarlas en sus investigaciones, desbordando el tiempo curricular y las demandas de titulación exclusivamente.

Elaborado por:	Orfa Garzón Rayo		
Revisado por:	Dr. Humberto Quiceno Castrillón		
Fecha de elaboración del Resumen:	30	10	2017

Tabla de Contenido

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
¿Desde dónde?	3
¿Con qué?	4
Capítulo I. Lógica de Marco	9
Lugar epistémico	9
Primera ruta: Educación	11
Segunda ruta: Pedagogía	23
Tercera ruta: Currículo	28
Cuarta ruta: Investigación	33
Lugar metodológico	40
Tensión: currículo / investigación	40
Modo: Trayecto	44
Descripción de la propuesta	49

Palabras Clave:	49
Pregunta rectora:	49
Enfoque	49
Objetivo General	52
Objetivos Específicos	52
Categorías, corpus conceptual	53
Fases metodológicas y procedimientos	53
Análisis de la información	54
Capítulo II. Memorias	56
Vertiente uno: Contexto	57
Contexto Internacional	57
Contexto nacional	63
Vertiente dos: lo encontrado, el recorrido.....	68
Vertiente tres: Lo curricular y lo investigativo en algunos programas de Maestría en educación en Colombia. 1960-2010	97
Sobre las Maestrías en Educación.....	102
De la admisión y el ingreso	102
De los graduados	104
De la misión de los programas	110
Del perfil de los egresados	111

De lo que se investiga	112
Capítulo III. Trayectos de la tensión currículo/investigación	118
Trayecto: El debate por hacer conmensurable lo inconmensurable. Huellas de una estrategia	119
 Representación de la Cartografía conceptual del Trayecto: El debate por hacer conmensurable lo inconmensurable. Huellas de una estrategia.	132
Trayecto: Del monolito de la asignatura al lugar contingente de las necesidades humanas, la esperanza en espera.....	133
 Representación de la Cartografía conceptual del Trayecto: Del monolito de la asignatura al lugar contingente de las necesidades humanas, la esperanza en espera.	143
Trayecto: Del currículo a la descurricularización. Arbitrariedad e hipótesis en la formación.	144
 Representación de la Cartografía conceptual del Trayecto: Del currículo a la descurricularización. Arbitrariedad e hipótesis en la formación.	159
Capítulo IV. Cartografía de la tensión currículo/investigación. Estrato inicial	160
Representación de la Cartografía conceptual de la tensión Currículo/ Investigación. Estrato Inicial.	172
REFERENCIAS	176

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Graduados de posgrados. Educación superior por núcleos básicos de conocimiento y nivel de formación (1960 – 2004)	Pág. 92
Tabla 2. Número y porcentaje de investigaciones incluidas en cada categoría.....	Pág. 96
Tabla 3. Foros educativos nacionales durante 2003-2009.	Pág. 105
Tabla 4. Estado de graduados de posgrados en Colombia -1960-2010-.....	Pág. 113
Tabla 5. Evolución en los niveles de posgrados.....	Pág. 113
Tabla 6. Regiones y subregiones investigativas de las maestrías y doctorados en educación en Colombia del 2000 al 2010.	Pág. 120
Tabla 7. Ubicación institucional de las investigaciones en educación. 1960-1980.	Pág. 147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Reformas de la Educación Superior en América Latina.....	Pág. 66
Figura 2. Tercera reforma en Educación superior en Colombia.	Pág. 67
Figura 3. Misiones internacionales y políticas 1922-1935.	Pág. 79
Figura 4. Planes de Desarrollo y Políticas de las décadas 60-70-80.	Pág. 83
Figura 5. Planes de Desarrollo y Políticas entre 1990-2010.....	Pág. 89
Figura 6. Una mirada más allá de las competencias.....	Pág. 140
Figura 7. Conceptos de las teorías curriculares.....	Pág. 174

INDICE DE ANEXOS

Anexo No.1 Misiones Internacionales y Políticas 1920-1960

Anexo No.2 Planes de desarrollo nacionales, Misiones internacionales, políticas y CT+I. Década 60-70-80.

Anexo No.3 Inicios y Tendencias en Maestrías en Educación en Colombia. 1960-2010

Anexo No.4 Obra de conocimiento Maestría USB Cali. 2000-2015

Anexo No.5 Maestrías en Educación por Departamento y Objeto temático. 2000-2010

Anexo No.6 Aspectos curriculares de las propuestas de Maestrías en educación. 1960-2010

Anexo No.7 Algunos planes de estudio 1960-2010

Anexo No.8 Productos de investigación en Maestrías en Educación. 1970-2010

Anexo No.9 Listado de Universidades colombianas por departamento.

Anexo No.10 Cuadro general de referentes que circulan en la tesis - 1960-2010

Anexo No.11 Información de SNIES sobre Maestrías seleccionadas (37) 2000-2010

Anexo No.12. Planes de Desarrollo Nacionales, Políticas y CT+I. Décadas 90-00-

Anexo No.13.Retrribución económica en Maestrías en educación 2001-2010-
Observatorio Laboral Colombiano.

Anexo No.14 Temas, metodología y categorías presentes en Tesis de Maestrías en
la Universidad de Barcelona 2009-2013.

Anexo No.15. Temas, categorías, bibliografía en tesis doctorales de la Universidad
de Barcelona (2000-2010)

Resumen

El problema de conocimiento de esta investigación está centrado en evidenciar los trayectos de la tensión currículo/investigación que se han presentado en las Maestrías en Educación en Colombia durante el período 1960-2010. Su desarrollo aporta a la comprensión de la tensión currículo/investigación, en la formación de magísteres en Educación, a partir de documentos nacionales (planes de desarrollo, legislación para Educación Superior); documentos institucionales (asociados a la regulación de la investigación en educación superior); currículos de Maestrías en Educación; eventos de socialización de investigaciones en educación en Colombia; y soportes conceptuales (para Currículo, Investigación, trayecto, educación).

El período seleccionado atiende a la demanda que desde la década del 60 empezó a tener la formación posgradual en educación, bebiendo de las condiciones de institucionalización y funcionamiento de las Ciencias de la Educación en nuestro país, del ingreso al país del currículo como parte de la tecnología educativa, del Movimiento Pedagógico colombiano y de la regulación estatal de la formación de maestros.

Es una investigación que se despliega tanto en lo histórico documental como en lo exploratorio, recurre a las lógicas de marcos institucionales y nacionales, buscando la configuración de una cartografía conceptual correspondiente al período de 1960-2010, desde una mirada relacional de las políticas públicas educativas, su periodización y su vínculo con la producción de algunas de las Maestrías en Educación en Colombia, a través del seguimiento de sus currículos e investigaciones como referentes del territorio simbólico de los campos de formación.

Palabras claves: Educación, Currículo, Investigación, Trayecto, Maestría en Educación.

Abstract

The Matter of this research project is to make evident the courses of the curriculum/research tension that have shown up in the Master's programs in Education in Colombia from 1960 through 2010. Its development contributes to the understanding of the curriculum/research tension, in the formation of Master's graduates in Education, from national documents (development plans, legislation for higher education); institutional documents (related to the regulation of research for higher education); curriculums for Master's programs in Education; events for showcasing research in education in Colombia; and conceptual supports (for Curriculum, Research, Course, Education).

The timeframe was chosen due to the demand for graduate level education that began in the 60s, taking from the requirements for institutionalization and functioning of the Sciences of Education in our country, from the entry of curriculum as part of the educational technology, from the Colombian pedagogical movement and from the state regulations for the formation of teachers.

This research project is laid both on a historical documental basis and on an exploratory component, it reaches out to the logic of institutional and national frames, seeking to set a conceptual cartography for the time frame 1960-2010, from a linking perspective of the educational public policies, their periodization and their connection with the production of some of the Master's programs in Education in Colombia by tracking the curriculums and research topics as a guide for the symbolic field of the formation areas.

Keywords: Course, Curriculum, Research, Master's program, Master of Education

Introducción

¿Desde dónde?

Esta investigación parte de considerar que:

1. Las Políticas de ciencia, desarrollo y tecnología de Colciencias en sus cuatro etapas (Jaramillo H. , 2009): 1ª: antes de 1968¹; 2ª, de 1968-1988²; 3ª, de 1990-2000³ y 4ª, de 2000 a la fecha, que han abogado por la formación de investigadores en los niveles de formación avanzada, Maestrías y Doctorados, impactan las propuestas curriculares de dichos programas.
2. Los criterios de alta calidad que existen en Colombia rescatan a la investigación como objeto de formación en las maestrías desde el discurso legal, pero los agenciamientos entre discurso jurídico, hecho académico y entre sujeto, discurso, saber, se han ido reacomodando. Este asunto permite, mediante la emergencia de los saberes y los discursos, leer la tensión currículo/investigación desde aquellos enunciados que han funcionado con efectos de verdad (saber), lo que los ha hecho posibles (poder) y las prácticas sociales que dicen de la subjetivación producida; elementos que ayudan a pensar las posibilidades, constricciones y tendencias de la investigación educativa en Colombia, a nivel de Maestría en educación.
3. El acontecimiento, la discontinuidad y el devenir que se expresa en las diversas alternativas de ser sujeto y estar siendo sujeto desde la formación posgradual; el lugar

¹ Influenciada por organismos internacionales y por el pensamiento latinoamericano.

² Contiene el afán de institucionalizar la investigación en la Universidad y se encuentran diversos factores endógenos como la Ley 80 de educación que reglamentó los títulos de Especialización, Maestrías y doctorados; la misión de Ciencia y tecnología, préstamos BID-Colciencias, BID-Icfes para financiar infraestructura de maestrías y de actividades científicas y tecnológicas en Colombia.

³ Caracterizada por la apertura económica. De esta época son la ley 29 de 1990 que contiene los parámetros del nuevo marco para la actividad de investigación y desarrollo tecnológico; el decreto 1767 de 1990 que adscribió Colciencias al departamento nacional de Planeación (DNP), entre otros. Para mayor ampliación ver (Jaramillo H. , 2009)

que toma desde el paradigma como continuidad del control del sujeto y su disciplinamiento mental, enmarcado en los cambios de las sociedades disciplinares a las sociedades del control, permiten bocetar unos trayectos de la tensión currículo/investigación que dicen de las condiciones de posibilidad de la misma.

4. Los principios de conexión, de heterogeneidad, de multiplicidad, de ruptura (Deleuze & Guattari, 2010) se constituyen en una posibilidad de discusión con lo genealógico y lo cartográfico para reconocer trayectos de la tensión currículo/investigación, objeto de esta investigación. El recorrido, a modo de emergencias, se encuentra en el Anexo No.10.

¿Con qué?

En lo dicho hasta aquí, subyace una red conceptual en la que intervienen el currículo como campo, la investigación como práctica humana, y algunas tensiones y trayectos. Dicha red se elabora a partir de:

- *El currículo como campo.* A partir del vocablo latino “*currere*” puede entenderse el currículo como recorrido y particularmente recorrido de formación, e incorporando los estudios sobre la teoría curricular, especialmente de las décadas de los 70 y 80, el currículo es un asunto histórico, político, social y pedagógico, lo cual se evidencia en el cruce de prácticas que lo constituyen. El currículo, como campo, goza de una autonomía relativa que se encuentra en relación con su propio grado de desarrollo, por lo que las prácticas en su interior pueden ser reconocidas por lo menos en dos vías: aquellas que buscan conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes y las que pueden reconocerse como instituyentes, interesadas

en redefinir la estructura y dinámica del campo, situación que se traduce en la generación de tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego (Garzón O. , 2010).

Visto así, el currículo como campo constituye una estructura simbólica que lo hace visible dado que se configura como un sector determinado de las prácticas sociales; las relaciones que establece con los otros campos representarían las complejas redes que significan las relaciones humanas y las relaciones de conocimiento que circulan en la sociedad; y el modo más o menos explícito de estas relaciones desde las diversas actividades de producción, distribución y consumo que se determinan mutuamente mediante las fuerzas de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio del mismo, expresan la naturaleza del campo curricular, legítimo, naturalizado o emergente.

- *La investigación como práctica humana.* Siendo inherente al proceso formativo, la investigación se constituye en el escenario de los problemas de conocimiento que le interesan a la comunidad; de hecho, la investigación trasciende los protocolos y se ancla en el modo cómo los individuos o los colectivos solucionan los dilemas a los cuales se enfrentan y que puede ser llevado a cabo desde una perspectiva macro, micro o relacional.

En este sentido, la existencia de la formación y la investigación en contextos de maestrías en Colombia está representada en sus tesis, los currículos de sus programas, sus publicaciones, pero también en quienes califican y validan los procesos y resultados investigativos, más desde lo interlineal que en lo explícito.

Otro dilema que emerge está representado en las posibilidades de entretrejo de lo micro y lo macro en la formación e investigación en maestrías en educación, desde la contingencia como característica identificadora; es decir, ¿cómo pensarse la formación y la investigación a través del vínculo micro – macro? De hecho, uno de los estudiosos del asunto, Alexander, J (1995, citado por Garzón O. 2014) plantea que:

La ecuación de lo micro con lo individual es extremadamente desorientadora, ya que, en realidad, es el intento de encontrar unas correlaciones de medidas específicas con la diferencia micro/macro. Aquí puede no haber referencias empíricas para lo micro y lo macro como tales. Son contrastes analíticos que sugieren niveles emergentes dentro de unidades empíricas, y no unidades empíricas antagónicas en sí mismas.

Atender a una mirada relacional micro-macro es atender a relaciones construidas desde fragmentos de imágenes, de ideas, de sucesos, de enunciados, de historia; y es en dichos fragmentos que el pasado se deja ir, donde se descubre lo esencial del discurrir humano. Estas relaciones hacen tiempo.

- *Tensión*. Entendida como aquello que se genera a partir de una lucha permanente por la hegemonía en un campo de conocimiento, cuyo resultado esperado no es la desaparición de una de las partes que participan, sino los diversos modos de cohabitancia que de la misma tensión se coligen. El modo como se desarrolle una tensión en un campo determina las permanencias y las emergencias del mismo, así como los diversos elementos coimplicados, abordándola como un complejo haz y juego de relaciones discursivas y no discursivas, constituido por relaciones de saber/poder. Los procesos de curricularización de los procesos investigativos en las maestrías en educación plantean una tensión permanente entre lo instituido y lo

instituyente, entre lo planificado y lo emergente, entre lo evaluado y lo deseado, entre lo medible y lo inconmensurable.

- *Trayecto*. Alude a aquello que se va dibujando sin explicitar punto de partida o de llegada. Es emergente, acontecimental, crea mundos posibles; de igual manera, es una ruta en sí mismo, se va configurando en la medida en que crea modos de ver y leer el mundo, alcanzando a hacer una instantánea del momento histórico en que se encuentra.

Cada trayecto puede aceptar referentes pero, del mismo modo, puede evitar someterse a los criterios rígidos que obstruyen las expresiones diversas, atendiendo a que desde una pertinente ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009), dichos criterios impedirían la expresión esencial del trayecto; de hecho (Rorty R. , 1991, pág. 27), poniendo sobre aviso respecto a la función de los criterios, afirma que “la tentación de buscar criterios es una especie de la tentación, más general, de pensar que el mundo, o el ser humano, poseen una naturaleza intrínseca, una esencia”; así, se instalan los sucesos en el ámbito de la contingencia. Un trayecto, así como se puede constituir en una línea de orientación inamovible, también puede ser un punto de contingencia que como diáspora dispone los componentes particulares del evento, lo contingente es múltiple e inmanente, un trayecto se hace.

El análisis de la información documental y conceptual que soporta esta investigación permite bocetar, desde los trayectos evidenciados, un estrato de la cartografía conceptual del devenir de la formación de magísteres en educación en Colombia entre 1960 y 2010, que se presenta en cuatro capítulos.

El primer Capítulo, “*Lógica de marco*”, plantea el lugar epistémico y la metodología de esta investigación, asuntos que permiten instalar el segundo capítulo, “*Memorias*”, en el cual se

recupera a partir del contexto, de las publicaciones en el ámbito conceptual, teórico e investigativas afines al objeto y de los asuntos específicos de las Maestrías en Educación, elementos que permiten reconocer trayectos.

El tercer Capítulo, “*Trayectos de la tensión currículo/ investigación*”, contiene los tres trayectos que emergen al hacer lectura de la tensión objeto de estudio. A partir de estos trayectos se elabora un primer estrato de la cartografía conceptual que es objeto del Cuarto Capítulo, “*Cartografía conceptual de la tensión currículo/ Investigación. Estrato inicial*”, y se proponen unas rutas de investigación que a mediano y a largo plazo contribuyan a la comprensión de la formación magister en educación en Colombia, para la toma de decisiones curriculares e investigativas pertinentes.

Capítulo I. Lógica de Marco

A continuación, se presentan los referentes en los que se enmarca la investigación *Trayectos de la tensión currículo/investigación en Maestrías en Educación en Colombia. 1960-2010*, desde dos ámbitos: el lugar epistémico y su metodología.

Lugar epistémico

Centrar la mirada en la tensión currículo/Investigación en el contexto de las Maestrías en Educación obliga a deslocalizarse de las categorías y saberes que tradicionalmente se acuñan en Educación, y a instalarse en el ámbito de sus límites, “saberes alterados”⁴, desde el presupuesto de que lo que se asume como categoría en un momento histórico determinado. Así continúe manteniendo su nominación tiene cambios asociados a las movilidades intelectuales, a las prácticas, a los devenires sociales, económicos y políticos del momento.

Son diversas las alteraciones de saberes: aquellos que se presentan como supuestos saberes⁵ sin mayor argumento; otros, que corresponden a saberes neutralizados, esterilizados y los cuales no tienen un lugar en las políticas públicas; algunos que representan saberes no atendidos que sin ningún reparo se colocan en el territorio de lo “no sabido” y en consecuencia, no existen; otros saberes alterados mediante ejercicios consientes o inconscientes de la relación que se establece con el mundo, lo conocido y lo que está por conocer; saberes olvidados, saberes deformados, saberes incluidos, saberes excluidos y así mismo, sin que sea suficiente, saberes que

⁴ Término tomado de la compilación de Graciela Frigerio y Gabriela Dicker, publicada en 2010, por Del estante editorial, a manera de memoria del cierre de los seminarios del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM). Frigerio, G. &. (2010). *Educación: Saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.

⁵ Ya lo planteaba Bachelard (1978) en “La formación del espíritu científico”, como uno de los obstáculos epistemológicos del conocimiento.

alteran la relación pedagógica desde un proceso hermenéutico muy intenso entre los actores que intervienen en la relación pedagógica (Frigerio & Diker, 2010).

Al otorgarle un lugar a la alteración de los saberes en educación, se rompe con la tradición de las preguntas que las ciencias de la educación se formularon a lo largo de las décadas comprendidas entre 1960 y 1990, preguntas interesadas en cuestiones de relación causa – efecto, las cuales generaron discursos explicativos de los fenómenos estudiados, de la mano de una gramática tan estrecha, ajena a las probabilidades de la alteración que busca confirmar que una variable determina a otra y que dicha condición causa el efecto estudiado.

Sin que hayan desaparecido preguntas por la causalidad, partir de la posibilidad de que los saberes se alteren permite hacerse preguntas desde lo relacional; estas preguntas como un entramado de significaciones, otorgan una mirada de complementariedad donde tiene cabida lo otro, lo inadvertido, lo probable. Esta es la tendencia en los estudios comprensivos más recientes en el ámbito educativo que superan la simple causalidad y pretenden comprender el universo relacional de los fenómenos. Más que clasificar el grado de dependencia entre las variables, se busca relacionarlas, explorar las tensiones que se configuran entre ellas sin la pretensión de alcanzar explicaciones definitivas. Así es como la perspectiva foucaultiana resulta importante para la investigación educativa de corte cualitativo, toda vez que invita justamente al extrañamiento, a mirar donde la tradición encuentra lo mismo de siempre, a revisar los desechos, lo que está oculto, a hacer visible lo que ha permanecido innombrado, a darle lugar a aquello que resulta extraño, o a problematizar eso que se ha constituido en verdad a través del discurso científico, como es el caso de la escuela, cuyo relato desde la modernidad pretendió homogenizar una institución diversa mediante un discurso común, que nos hizo creer por ejemplo, que es el único escenario válido de formación en el contexto de la civilidad occidental.

Para la investigación en el campo de la educación es posible escrutar aun lo que se tiene por obvio, dándole un lugar importante no solo a lo que se ha dicho sobre cierto fenómeno, sino también aquello que no se ha dicho, a fin de aventurar conjeturas sobre las circunstancias complejas que han llevado a que esto ocurra, lo que Frigerio & Diker, (2010) denominan *extranjeridad*; es decir, la actitud del espíritu indagador que se da la oportunidad de ver en forma ampliada para poder extrañarse ante la fugacidad del acontecimiento; precisando que no es posible elaborar conocimiento sin preguntas que nacen del extrañamiento, de la honesta incomodidad, de toda renuncia a la posesión de la verdad absoluta.

La Educación, la Pedagogía, el Currículo y la Investigación como saberes, pero especialmente como saberes alterados según la episteme de cada época, permiten tejer la urdimbre conceptual de esta tesis.

Primera ruta: Educación

La educación, entendida como encuentro humano, no necesita argumentaciones ilustradas, se expresa en los procesos culturales (Fermoso, 1985)⁶ y tal vez, lo que alcancemos a decir de este encuentro se vería altamente afectado al incorporar como necesaria una distinción planteada por Confucio (citado por Borrero, 2006), entre “la educación para lo corriente u ordinario y común, y la educación para lo superior”, reconociendo cómo la *educación para lo superior* es parte constitutiva de cualquiera de los momentos de educación del ser humano.

Compete a la Educación incorporar y plantear discusiones sobre las características significativas de cada época, desde miradas diversas, ya que el reconocimiento de éstas dinamiza las relaciones de los actores comprometidos. Una de esas discusiones plantea que la pluralidad,

⁶ Como bien lo plantea Paciano Fermoso en su libro “Teoría de la Educación” (1985)

la flexibilidad, la creatividad, la mejorabilidad, la presencialidad y la integridad son paradigmas que representan la realidad actual⁷.

En Colombia, durante las décadas del 30 y del 40, a partir de los dos primeros diagnósticos sistemáticos sobre las condiciones del sector educativo realizadas por las misiones Lebret y Currie, se inició la modernización del sistema educativo, según (OEI, 1993) dándole especial importancia a la cobertura durante las décadas de los años 50 y 60, contando con la planeación educativa como la impulsadora del avance en infraestructura, en particular para la educación primaria, teniéndose como meta principal la erradicación del analfabetismo en el país. Los primeros aportes provienen de estudios en el ámbito económico. Ver Anexo No.1.

En 1951, el Informe Currie plantea las bases para un programa de Fomento para Colombia y establece como prioridad la educación primaria y la educación vocacional. Como anécdota se encuentra que

Lo que más asombró a Currie cuando conoció el país fue observar la extraña paradoja de un país inmensamente rico en recursos naturales y una diversidad cultural, de fauna y flora en medio de una pobreza crónica y una violencia endémica. Todo su pensamiento estuvo dirigido, desde su primer informe hasta el último de sus escritos, a romper este infernal círculo vicioso de pobreza-violencia. (López H. , 2011, pág. 7).

El informe Lebret, denominado "Misión Economía y Humanismo", se conoce en 1958, y analiza la situación de la educación superior y propone como prioridad incentivar la investigación con rigor científico en sentido crítico y la formación de los docentes como investigadores.

⁷ Al respecto, "la presencialidad", es entendida no solamente como "estar" o "asistir", sino como la incidencia que el ser humano realiza sobre sí mismo, sobre otros y sobre la realidad. Planteamiento propuesto por Alfredo Ghiso, desde la Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1998

La originalidad del aporte, según la Misión, residía en la importancia que daban, por una parte a la población, a sus niveles de vida y a sus necesidades, y por otra, al esfuerzo educativo requerido para un desarrollo económico y humano a la vez. (Arévalo, 1997).

Para el Plan de Desarrollo Económico y Social de Colombia (1961-1964)⁸, se considera que la auto reforma de las universidades debe contemplar las necesidades del país, región o población en el que ellas desarrollen sus programas; que todos los institutos o centros de investigación deben relacionarse íntimamente con las universidades y darle un significativo valor a la investigación como un primer servicio de la universidad al país.

Siguiendo la misma línea, en el Plan Quinquenal de Desarrollo Educacional (DPN, 1964) formulado por el Ministerio de Educación Nacional, al final del gobierno de Carlos Lleras (1966-1970), se recomienda para la educación superior incrementar las carreras intermedias a través de algunas universidades o institutos universitarios, promover la investigación científica, fortalecer los sistemas administrativos, financieros, de planeación y el de bienestar, así como formar el personal docente de las universidades.

En el Plan de Desarrollo "Para Cerrar la Brecha" (DNP, 1975), del gobierno de Alfonso López (1974-1978), la preocupación en torno a la educación superior se centra tanto en los mecanismos para su financiación, como en el incremento del valor de las matrículas y la creación de rentas propias; y en el apoyo a la creación de universidades en aquellas regiones que cuenten con recursos propios para contribuir a su financiamiento, dándole un gran impulso a la organización de la universidad nocturna y el apoyo a la universidad a distancia. Aquí aparece de forma explícita el compromiso del Estado con el fomento de la investigación y la formación permanente de los docentes universitarios.

⁸ Tomado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Lleras3_Presentacion.pdf

A pesar de lo encontrado en cada uno de los planes de desarrollo, donde se centraba la atención en la educación superior, finalizando la década de los 70, después de superar la época de mayor carencia de recursos, el país comienza a dirigirse hacia la mejora en la eficiencia y la calidad de la educación primaria y se incrementa la demanda de formación de maestros⁹. La atención a la Educación Superior queda pendiente, situación que se evidencia en el informe de 1986 de la Misión Chenery, en el cual se resalta la importancia de contar con una sociedad más educada como algo deseable en sí mismo, advirtiendo, sin embargo, sobre la necesidad de diseñar mecanismos para dinamizar la demanda de la mano de obra más educada y así evitar - como parece que está ocurriendo-, que la educación y sobre todo la educación superior se convierta en una nueva fuente de frustración social (López H. , 1986).

Respecto a la educación secundaria, fue atendida en la década del 80 con la premisa de haber logrado lo planeado en educación primaria. De hecho, la mirada que el Estado le imprime a la educación secundaria la ubica como “un paso” hacia el mundo laboral dando prioridad al bachillerato diversificado y dejando de lado una concepción más humanista de la misma. Es así como se incentivaron los institutos con modalidades técnicas y de paso se incrementó la oferta de educación superior privada.

Finalizando los 80, el propósito del Estado era lograr un Sistema Nacional de Educación para atender a las zonas más apartadas, descentralizando el proceso educativo. En esta época, el plan de desarrollo “Cambio con Equidad 1982-1986, (DNP, 1983), estructura su política educativa para el logro de la “Modernización, descentralización y planificación participante [...], desarrollo científico y tecnológico; desarrollo cultural, de la recreación y del deporte y eficiencia en el uso de los recursos financieros”. Ver Anexo No.2

⁹ Atendida especialmente por las escuelas normales.

Belisario Betancur (1982-1986), en su plan "Cambio con Equidad", propone la creación de la Universidad abierta y a distancia como una estrategia para la expansión y acceso a la educación superior, promueve el fortalecimiento de la comunidad científica y convierte en un propósito nacional la generación de ciencia y tecnología. A su vez, el gobierno del presidente Barco (1986-1990), en su plan de "Economía Social", señala la importancia del fomento a la creación de Doctorados de alto nivel científico e investigativo y de evaluar el sistema actual de la formación de docentes.

Asuntos como los mencionados se fueron convirtiendo en referentes para que la pretensión de "calidad" en educación se instalara como un dispositivo de control. Es así como a mediados de la década de los 60, se reconoce a la educación "de calidad" como parte de la estrategia del desarrollo. A comienzos de los 90 se vinculó la educación de calidad a la globalización y descentralización de los sistemas educativos; y en las últimas décadas, la calidad busca abarcar todo, no sólo a los individuos, sino a las instituciones, a los procedimientos de acreditación institucional y a la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad.

La difusión del concepto de calidad ha estado bajo la dirección de organismos internacionales: inicialmente por la Unesco, que la comprendía como calidad de los insumos educativos hasta la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos" (UNESCO, 1994), más ligada a la "visión ampliada de la educación y el aprendizaje" en la que el Banco Mundial toma como suyo el impulso de la calidad ligado al Desarrollo Humano.¹⁰

En Colombia, la ausencia de legislación en materia de calidad se mantuvo durante la década de los 90, mientras que por efectos de la Ley 30 de 1992 se incrementó la oferta de

¹⁰ En tanto la calidad se presenta como un atributo de racionalidad y un sello distintivo de modernización, resulta una propuesta muy atractiva para la sociedad, porque se reconoce que agrega más economía, mayor productividad, mejores resultados, procesos rápidos y eficientes a los eventos de la cotidianidad; atributos que la actualizan como competitividad o innovación.

programas, “de 1800 en 1991 hasta casi 3000 in 1997” (OCDE; Banco Mundial, 2012).

Posteriormente, el Decreto 272/1998 ordena que todos los programas académicos deben cumplir unos requisitos mínimos de calidad, y se delegó al CNA esta responsabilidad. Mediante decreto 2230 de 2003 se creó el Registro Calificado de programa al mismo tiempo que CONACES; y se encargó al CNA de la gestión del sistema de acreditación de alta calidad (acreditación voluntaria). El Decreto 2904/1994 definió la función de la acreditación, y los dos acuerdos redactados por el CESU fijaron las políticas de acreditación y el reglamento interno del CNA.

En consonancia con lo anterior, de acuerdo con el MEN (2010), la Constitución de 1991 dio autonomía a las instituciones universitarias, pero bajo la regulación del Estado, quien mediante la inspección y vigilancia vela por la calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación de los educandos¹¹.

El discurso de la calidad en educación funciona como una ‘práctica discursiva’, al tiempo que contribuye a dar credibilidad y legitimación a las nuevas acciones que declaren retóricamente pretender incrementarla. ‘Calidad’ se convierte... en un término ‘fetiché’ que permite dar un ‘barniz’ de excelencia a las prácticas cobijadas. ‘Calidad’... tiene el don de la ubicuidad: la podemos colocar ante los más diversos objetos, acciones, o productos; al tiempo que entenderla de múltiples formas (resultados, innovación, valores intrínsecos, satisfacción del cliente, etc.) (Bolívar, 1999, citado por Vega, 2012)

En 1966 se usó por primera vez en la literatura especializada el término de calidad educativa, cuando el economista Charles Beevy escribió el libro *La calidad de la*

¹¹ La Constitución del 91 (Gómez F. , 2007), ordenó al Estado lograr el acceso de todas las personas aptas a la educación superior, lo cual se puntualizó en la Ley 30 de 1992 y “organizó el servicio público de la educación superior, incluyendo la definición de las funciones del ICFES, al que siguió confiada la ejecución de la política de fomento, inspección y vigilancia de la educación superior. Para ello creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), al que encargó la organización del Sistema Nacional de Acreditación y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Además, expidió el Decreto 1444, por el cual se estableció un nuevo régimen salarial a los docentes, que daba un amplio reconocimiento a la producción intelectual de los profesores universitarios”. (MEN, 2010)

educación en los países en desarrollo. En 1968, Philips Coombs, un experto de la UNESCO, en su libro *La crisis mundial de la educación* retoma la misma noción de calidad educativa con el sentido que ahora se le da. Pero solamente hasta 1983 en los Estados Unidos, cuando se publicó el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación* (conocido como *Una nación en riesgo*), se habla directamente de “calidad educativa” como un lineamiento de política por parte de un Estado¹². De ahí en adelante el término de “calidad educativa” se introdujo en el discurso oficial, hasta convertirse hoy en un lugar común (Vega, 2012).

Al introducir la noción de calidad en la educación también se están involucrando aspectos propios del mundo empresarial, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, las cuales deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que pueden ser cuantificados y estandarizados. En concordancia, se establecen mecanismos y organizaciones externas a las escuelas y universidades que se encargan de certificar y de acreditar que una institución es de calidad y a las mismas se les concede el rótulo que las califica como de alta calidad.

Como el término *calidad total* proviene del mundo de la gerencia, a la educación se le atribuyen los mismos atributos que se le exigen a cualquier empresa: eficiencia, rendimiento,

¹² Esta comisión se propuso estos objetivos: evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, colleges y universidades; comparar esas escuelas y colleges con los de otras naciones industrializadas; “estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de ‘High School’ y universidades y el desempeño académico de quienes se gradúan”; identificar aquellos programas educativos que hayan generado éxitos notorios en los colleges; evaluar la forma como los cambios sociales que se habían presentado en los Estados Unidos en los 25 años anteriores habían afectado el desempeño de los estudiantes; y definir con claridad los problemas a enfrentar y superarlos con decisión en busca de la excelencia educativa. (Comisión Nacional para la excelencia de la Educación, 1983) en <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>.

productividad incrementada a bajo costo, satisfacción de los clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia; en el mismo sentido, Verónica Edwards (1991), en una publicación auspiciada por la Unesco, hace una revisión bibliográfica sobre el asunto que, sin ser exhaustiva, rescata la diversidad de fuentes y los juicios evaluativos que se encuentran a la base de cada uno de los enfoques considerados, fundamentalmente referidos a América Latina.

Respecto a Colombia, plantea que paralelamente al asunto de la calidad de la educación, -como en América Latina-, se evidencia la necesidad de los sistemas educativos de fortalecer su capacidad para retener los estudiantes, como efecto de los esfuerzos realizados en las décadas de los años 50 y 60 por aumentar la matrícula de la enseñanza primaria, asunto que hace más evidente la asociación entre recurso humano/ desarrollo económico /nivel educativo. De hecho, una de las expresiones de esta triada es la preocupación de inversión en Educación, aunque, en el mismo momento en que se publican estadísticas sobre la inversión en educación, también se plantean informes sobre repitencia y deserción -más del 15% en general- (Edwards, 1991), que afectan principalmente a la enseñanza primaria y secundaria, disminuyendo las posibilidades de ingreso de estos niños y jóvenes al mercado laboral formal.

Es por esta, entre otras razones, que la búsqueda de la calidad en educación se convierte en objetivo, en medio, en fin, salvador de la educación; vista así, la calidad en educación, como concepto ambiguo, se resiste a ser abordada en su positividad, constituyéndose en un significante y no un significado. No tiene un valor absoluto, y como significado, depende de las comprensiones elaboradas culturalmente. En este contexto, se asumen como incuestionables afirmaciones como “una educación eficiente es de calidad” o “una educación relevante es de calidad”, evidenciando el vacío de reconocimiento histórico de la construcción social y cultural que la transversa. Ahora bien, si la calidad se considera un juicio de valor sobre un proceso o

producto educativo, este valor conlleva a un juicio que se realiza a partir de acciones de comparación, cuya lógica depende más de las redes de relaciones construidas por las comunidades, histórica y culturalmente legitimadas, que desde decisiones institucionales, entes legisladores o instancias administrativas¹³ aunque las últimas se arroguen esta función.

Vista así, cualquier oferta de la educación superior –incluida la colombiana-, difícilmente cumple con los parámetros de calidad que se reconocen como tales y se mantiene en permanente crisis, que según Coombs (1971), afecta a todos los sistemas de educación y se identifica a través de tres elementos: Cambio, adaptación y disparidad. El cambio reconocido como vertiginoso después de la segunda Guerra Mundial, es consecuencia de revoluciones mundiales de las ciencias y las tecnologías; la adaptación como aquella que no han logrado los sistemas educativos debido al ritmo de los acontecimientos a los que se encuentran ligados; y la disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente, como el principal factor generador de la crisis mundial de la educación.

Es así como la relación calidad - política pública, viene siendo objeto de discusión e investigación, en encuentros como el simposio “Universidad, Estado y sociedad en la actualidad colombiana” realizado en marzo de 2011 en Bogotá, por iniciativa y esfuerzo de la Federación Nacional de Profesores Universitarios, en cuyo escenario circularon asuntos como:

- Hablar sobre políticas públicas, según Guillermo Páramo¹⁴ (FENALPROU, 2010), consiste en revisar el valor de los intereses estratégicos por encima de los intereses de importancia momentánea; se debe leer como una conciencia de

¹³ Aquí es prudente plantear que la calidad se refiere al “ser” y la cualidad al “estar”; siendo la calidad sustantiva y la cualidad adjetiva.

¹⁴ Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con postgrados en The University of Chicago y The London School of Economics and Political Science. Fue Rector y Vicerrector Académico de la Universidad Nacional de Colombia. Fue Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN-. Es Profesor Emérito del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia y Miembro Número de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Ha sido Profesor invitado en México y España. Actual Rector de la Universidad Central.

colectividad (nación), significa hablar de Colombia y reconocerlo como país de gran mega diversidad, que necesariamente necesita estar asociado a personas interesadas en conocerla. No hacerlo permite la ruina de esa gran diversidad. Una política pública para conocer biodiversidad, entiende a la Universidad como un escenario de responsabilidad, que prepara y posibilita la controversia, la opinión, la postura política y en consecuencia le exige más inversión en investigación y con profesores que tengan mayor preparación. Con los doctorados se ha aumentado los costos de la Universidad, la eficiencia es menor porque se dedica más tiempo a la investigación y el costo por alumno es mayor y según el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, hasta los 70 financiaron algunas estructuras y locaciones de Universidades, y en la revisión de sus inversiones llegaron a la conclusión de que es más rentable invertir en educación primaria que en secundaria y superior, por lo que se redujeron los recursos de estas fuentes para la Universidad Pública.

Para André-Noël Roth¹⁵ (FENALPROU, 2010) los discursos de políticas desregularizadoras de la década de los 80, como los de Thacher y Reagan, entre otros, se suman a los discursos profesionalizantes, al discurso eficientista, que invade el trabajo universitario, y se refuerza la búsqueda del “profesional eficiente”. Esta tendencia dio lugar a que se abordaran los problemas sociales como problemas técnicos, convencidos de que los profesionales serían la solución a los problemas, rápidamente se pasó del capitalismo al profesionalismo buscando la

¹⁵ Politólogo (1990), Magíster en Ciencias Políticas (1994) y Doctor en Ciencias Económicas y Sociales mención Ciencias Políticas (1999) de la Université de Genève -Suiza. Actualmente es Profesor Investigador Asociado adscrito al Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y Coordinador Académico del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la misma. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales y de FLACSO-Quito. Director grupo de investigación “Análisis de las políticas públicas y de la gestión pública” APPGP, UNAL.

sociedad tipo “colmena”. De hecho, las políticas buscan que las instituciones de educación superior hagan funcionar el mercado, por lo que, afirma Roth, “en lugar de ministra de educación se debería tener superintendente de educación superior”, haciendo alusión a la presencia de los exámenes Saber PRO, que buscan certificar competencias colectivas determinadas, es una constricción evidente a la innovación que se plantea como propósito de las instituciones universitarias. Fue Guillermo Hoyos¹⁶, quien planteando las universidades como profesionales o innovadoras, afirma que en Colombia el compromiso por resaltar el lugar social y político de la universidad, ha quedado olvidado, máxime cuando mediante la ley 1286 del 23 de enero de 2009 (El Congreso de Colombia, 2009), Colciencias se constituye en Departamento Administrativo¹⁷.

En efecto, se deduce que las políticas estatales vigentes sobre educación superior profundizan la tendencia política que viene presentándose desde la década del 90, orientada hacia la articulación de agentes estatales y privados a través de un mercado de competencia abierta entre instituciones educativas, sin diferenciación entre públicas y privadas, con mecanismos mínimos de regulación por parte del Estado y transformación del modelo de financiamiento¹⁸.

De otra parte, la política avanza en la articulación profunda entre educación superior y sector productivo, tanto en la perspectiva de formar para el mercado de trabajo, como en la visión de los individuos como “emprendedores” que deberán valerse por sí mismos. En tal sentido, aparecen tres frentes de transformación: uno que comprende la ampliación de la formación técnica y tecnológica, bien sea a través del SENA o del desarrollo de ciclos

¹⁶ Maestro de maestros. Q.E.P.D (enero 5 de 2013)

¹⁷ Necesario considerar los principios de la Universidad de Humboldt: 1) soledad y libertad, principio centrado en la formación de sujetos, en su proceso de formación humana; 2) cooperación como método de relación – colectivos- / no competitividad; la investigación al servicio del ser humano, no la universidad al servicio de la investigación; 3) la unidad de investigación y docencia, que como consecuencia exigen que la docencia sea un escenario que acuda a los procesos de investigación. En contraposición a la universidad humboldtiana, la universidad Napoleónica se centra en la formación de profesionales.

¹⁸ Este nuevo esquema general de financiamiento se inscribe en la expansión del sector financiero en las economías globalizadas, llamada también proceso de financiarización, y favorece abiertamente la incorporación de este tipo de servicios en los tratados de libre comercio, por medio de mecanismos de internacionalización.

propedéuticos en todos los programas; otro, relativo al ajuste de los programas y currículos a las necesidades empresariales, por medio de la formación por competencias y la reforma de los exámenes a los egresados; y el tercer frente, correspondiente al vínculo estrecho universidad-empresa.

Con base en lo anterior, las palabras *calidad e innovación* atraviesan la política, pero buscando vincular la educación al crecimiento económico; lo cual lleva a la empresarización de las universidades, tanto públicas como privadas, con gobiernos universitarios gerenciales y no colegiados, en el marco del modelo de la “Universidad de Tercera Generación” o 3GU (por la sigla en inglés) propuesto por Hans Wissema¹⁹.

Es evidente que la universidad es un espacio constituido por relaciones, dinámicas y disposiciones sociales particulares, con la presencia de diversos “*habitus*” en su interior, sin que sea del todo apropiado identificarla exclusivamente con el campo científico, sí se puede llegar a afirmar que se distingue por tener lugar en ella, de manera preferente, la actividad científica y que, por lo tanto, según Bourdieu, sería un universo social específico:

Hay que recordar también en efecto que el campo científico es un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o de subversión, etc., y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento que hacen que no haya ninguno de los rasgos designados por los conceptos utilizados para describirlo que no revista una forma específica, irreductible a cualquier otra (Bourdieu P. , 1999, pág. 89)

¹⁹ Según la teoría de este holandés, los estudiantes de las universidades de la tercera generación tendrán el reto de crear sus propias empresas, por lo que estas instituciones deben estar preparadas para dirigirlos. "Las universidades deben estimular el crecimiento de los líderes con el fin de que ellos se motiven a crear empresas. Promover el emprendimiento es clave para la producción de empleos". Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-233282.html>, en abril 20 de 2014.

Segunda ruta: Pedagogía

La explicación teórica de la educación como encuentro humano configura la *Pedagogía*, que como concepto histórico (práctico), delimitado por los aprendizajes y la enseñanza; por la reflexión (filosófico), orientado hacia los valores del acto educativo y vinculado con la función social de la educación y la escuela (político), nos aboca a la pregunta ¿cómo educar?, y abordarla conlleva a la emergencia de la Pedagogía, que como teoría se nutre del momento histórico en que se ubica, constituyendo una episteme particular²⁰.

Las crisis y desafíos que viven actualmente tanto la Pedagogía como la Educación, la Evaluación, la Didáctica y el Currículo han planteado dudas en los intentos por configurar la Pedagogía como una ciencia, y alcanzado gran importancia las reflexiones sobre los conceptos, las prácticas pedagógicas, las experiencias, las lógicas vividas en el aula y los efectos de las innovaciones, movilizándose los paradigmas tradicionales. Esta situación ha devenido en la cohabitancia entre la Pedagogía como saber, como práctica reconstructiva, como ciencia, como campo, como campo conceptual, y de otro lado a la Pedagogía como campo conceptual y narrativo de la educación y la Pedagogía²¹. Es así como el acto pedagógico está inmerso en la cohabitancia de diversos lugares epistémicos y en las diversas lógicas de relaciones intersubjetivas de sus actores, reconociéndose en consecuencia, al menos inicialmente a la Pedagogía, como un componente del campo de control simbólico que (Bernstein, 1998) define como “constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los

²⁰ Se puede asumir que al educador le sobreviene la educatividad, representada en su capacidad para ejercer influencia y al educando la educabilidad (“formabilidad”) o sea la posibilidad de ser plenamente. El concepto de educabilidad (“formabilidad”) aparece en el texto “Bosquejo para un curso de Pedagogía” (Herbart, 1935), y se reconoce actualmente que la educabilidad es posible en la medida que se asume como personal, intencional, referencial, dinámica y necesaria, y particularmente alrededor de la persona. Estos planteamientos han sido rescatados en la legislación educativa colombiana actual, la cual en el Artículo 1, de la Ley 115/94, expresa: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”

²¹ Desde los planteamientos del profesor Jesús Alberto Echeverry (2015)

medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principios de comunicación)”²².

De la misma manera, los estudiosos de la Pedagogía y particularmente los teóricos críticos, afirman que los maestros están llamados a comprender el papel que asume la escuela al servir de escenario para la circulación del conocimiento y del poder, en un contexto social, cultural, político y económico particular; fundando su convicción en que la escuela tiene como prioridad ética empoderar al sujeto y a la sociedad para conseguir una dinámica de reflexión que desencadene significativas transformaciones sociales. La pedagogía no solo es una condición para la reproducción/transformación de la cultura, sino también una condición para la constitución de formas específicas de cultura, saberes, prácticas; aquí, en lo implícito del modo de ser de la pedagogía se expresan las condiciones de posibilidad para establecer prácticas de saber y prácticas culturales; ello es política cultural, que como tal, no solo trata de reproducir y transformar lo instituido, sino a su vez deslindar y producir efectos en los procesos que permitan inaugurar nuevas formas de ver y experimentar el mundo, desafío que se torna vital para los maestros.

El lugar de enunciación de estos aspectos configura la llamada cultura pedagógica²³ que está constituida por saberes donde se despliegan prácticas, sistemas de elaboración simbólica, sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001, citado por Garzón O. , 2016) y generación de objetos y dispositivos pedagógicos producidos en una sociedad o conjunto de

²² Bernstein (1998) identifica el “control simbólico” en el campo particular educativo con los medios que permiten incidir sobre la conciencia, y estos medios estarían asociados a formas de comunicación generadas por instancias de poder y las “categorías culturales dominantes”.

²³ La cultura es actividad simbólica configurada por el efecto de los artefactos simbólicos en los mecanismos de control social (Duch, 1997:97); la cultura se interioriza dando lugar al “habitus” (Bourdieu, 1995) en cada sujeto, mediante dispositivos sociales en los cuales se integra saber, poder y subjetividad y así, el conocimiento de nuestro mundo adopta una “forma” que determina como construimos nuestras relaciones individuales e interiorizamos la organización y disciplina social (Popkewitz, 1994: 50)

sociedades, a propósito de la educación. La cultura pedagógica incorpora los diversos universos temáticos que como modos de expresión del despliegue de las culturas dan lugar a producciones de lo visible y lo decible (Delleuze, 1993, citado por Garzón O. , 2016), entendiéndose como un proceso de saber, poder y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, sujetos y discursos y cuyo estudio [de la cultura pedagógica] contribuiría a la producción de conocimiento pedagógico. De hecho, en las culturas pedagógicas se entrecruzan relaciones poder /conocimiento, determinadas por un intercambio permanente entre el afuera y el adentro de los saberes, por una imbricación permanente entre sus límites.

Cuando se trata de evidenciar el estatuto epistémico de la Pedagogía, su saber, se encuentra que la pedagogía como disciplina se venía leyendo disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía; su historia se ocultaba en los recorridos económicos mundiales y el maestro estaba sometido a otros intelectuales, quedando supeditado a lo que otros campos disciplinares definían (Martínez, 1992, citado por Garzón O. , 2016). Sin embargo, sus reflexiones sobre objetos de saber representados en la enseñanza, el maestro, el niño, la escuela, el conocimiento, entre otros se fueron constituyendo en objetos del saber pedagógico; estas reflexiones se construyen teniendo como referentes las representaciones que los docentes han ido encarnando a partir de sus prácticas y discursos en los diversos ámbitos escolares en los que realizan su labor. En palabras de (Zuluaga O. L., 1999, citado por Garzón O. , 2016):

Decimos *saber pedagógico* porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es

decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación (p. 45).

Desde la mirada de la pedagogía como un *saber*, y considerando que los saberes alteran la relación con los otros, y en consecuencia la relación con los saberes de distinto modo, entran en juego los aportes de (Vasco C. , 1990) cuando plantea a la pedagogía como un saber teórico-práctico, como una *práctica reconstructiva*, a partir de que se configura desde las prácticas de cada maestro y en diálogo con las experiencias y prácticas de otros; visto así, la Pedagogía como práctica reconstructiva recoge las discusiones disciplinares del campo, las prácticas de quienes hacen Pedagogía y desde luego las reflexiones y aportes epistémicos a partir de la práctica.

La Pedagogía es entonces un saber alterado, alterable y alterador que va dándose forma mediante desplazamientos (Echeverry, 2015) que entre 1989 y 2010 en Colombia pueden identificarse tres, según este mismo autor: el primer desplazamiento va del funcionamiento del sistema educativo como aparato a la Historia de las Prácticas Pedagógicas; se le da gran relevancia a la enseñanza y ocurre cuando los “estudios epistemológicos de la Pedagogía introducen la historia de la Pedagogía en la historia de las prácticas pedagógicas” (pág. 51); el segundo desplazamiento se establece cuando se transita de la historia de las Prácticas Pedagógicas a la formación de maestros y a la escuela, prestándole especial importancia a la

formación que como eje articula dispositivos, saberes y experiencias; predominan objetos que forman parte de la red trama de la Pedagogía: Formación, educación, escolarización y aprendizaje; a veces se despliegan en la ciudad, la corporalidad, la dramaturgia y lo virtual, asuntos que obligan a hablar de “campo” para describir “luchas y proliferaciones” (pág. 51); y, el tercer desplazamiento comprende de la formación de maestros a una proliferación de campos y talleres en las fronteras del currículo, la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación, las ciencias de la educación, permitiendo reconocer potencialidades que tienen el currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las Tic entre otras, en la perspectiva de campo.

En el mismo sentido, según (Quiceno, 2011) la pedagogía se encuentra diversificada²⁴ desde las diversas experiencias. En Colombia, durante la colonia, existía la pedagogía escolástica con un modelo educativo instruccional. En la independencia el discurso escolástico fue traducido por las políticas de estado y de la Iglesia católica desde la legislación y las prácticas de control; fue Agustín Nieto Caballero quien en los comienzos del siglo XX puso a circular elementos para una pedagogía racional o Ciencia de la educación.

A partir de 1940, al margen de las grandes teorías educativas y pedagógicas que circulaban en Europa en el momento, se consolida una teoría educativa, que como teoría sobre la instrucción constituye el campo curricular que ingresa a Colombia entre 1950-1970 y la pedagogía se adecua a sus finalidades asociadas a instalar la lógica de la industria, la economía y la psicología conductista. En los años 80 se instala en Colombia la pedagogía popular, los estudios de la historia de la Pedagogía y algunas tendencias de la pedagogía crítica, razón por la cual hoy en las universidades colombianas el trabajo educativo se centra en la profesionalización.

²⁴ Algunos le llaman paradigmas: Ciencias de la educación en Francia, suiza, Bélgica y países francófonos; Ciencia de la educación en Alemania; Estudios de educación en el Reino Unido; Pedagogía crítica y curriculum en Estados Unidos; como educación Popular, Curriculum y Ciencias de la educación en América Latina

En razón a esto, la Pedagogía como saber construido históricamente “abarca muchos dominios, el arte; la ciencia, el amor, la política, la técnica” (Quiceno, 2011), y como saber transforma al sujeto que lo posee y a quienes entran en relación con él y su saber; y, siendo la enseñanza al saber pedagógico lo que la instrucción es al campo curricular (Martínez, Noguera, & Castro, 2003). Esta última funge como saber y mecanismo de poder sobre la primera, configurando un dispositivo de control que al interior de los procesos de profesionalización vuelve difusa la Pedagogía, la cual, aun con esta condición, se encuentra implícita o explícitamente a la base de toda propuesta curricular.

Tercera ruta: Currículo.

El *currículo* puede ser considerado como un asunto pedagógico, arbitrario e hipotético que busca formalizar los procesos educativos, según la época en que se lleva a cabo, determinado históricamente por relaciones sociales, culturales, económicas y educativas agenciadas en los vínculos saber/poder atendiendo a los significados, lugares y funciones que ésta le designa, constituyéndose en un modo de expresar las tensiones que lo constituyen.

Si se asume que el currículo contiene los saberes que una sociedad legitima como válidos y se esfuerza por mantener en un lugar hegemónico, se podría pensar que la investigación, como estrategia, es la vía más expedita que el currículo define en la actualidad para alcanzar sus objetivos. Sin embargo, el asunto puede no ser tan lineal, pues las tensiones entre lo institucionalizado en el currículo y la investigación con aquello que quiere ser, es lo que permite las emergencias del saber y de las prácticas de formación que la investigación busca develar.

En este sentido, al desanclar el conocimiento de las disciplinas legitimadas y reconocerlo como emergencia inter-campos, permite entender el currículo como un espacio pluridimensional, poliédrico, cuya estructura representa el estado de las relaciones que generan los sujetos que

participan de cada uno de los campos. Se busca conservar o modificar el lugar del conocimiento y de las disciplinas, a partir de ciertos intereses fundamentales de las sociedades que, compartidos o no, generan prácticas que evidencian las condiciones de posibilidad del conocimiento que circula en el currículo, reconociendo en el Currículo un campo, cuyas prácticas buscan, de un lado, conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes y, de otro lado, redefinir la estructura y dinámica del campo, mediante la generación de tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego.

Cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos que se constituyen en principios de estructuración de las prácticas de los diversos agentes comprometidos en la lucha y por lo mismo en principios de comprensión y explicación de las prácticas sociales. El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos (Bourdieu & Wacquant, 1995, citado por López M. G., 2011).

El currículo constituye una estructura simbólica al interior de las prácticas sociales; las relaciones que establece con los otros campos representarían las complejas redes que significan las relaciones humanas y de conocimiento que circulan en la sociedad, y el modo más o menos explícito de estas relaciones desde las diversas actividades de producción, distribución y consumo que se determinan mutuamente, mediante las fuerzas de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio del mismo, expresan su naturaleza en vínculo con el capital simbólico que circula aportándole legitimidad o emergencia.

Las prácticas curriculares se encuentran inmersas en discursos descritos por enunciados, entendidos como “acontecimientos que describen los discursos de las epistemes” (Foucault M. , 1979, pág. 40), lo cual plantea la presencia de novedad y de regularidad en dichos acontecimientos: como novedad, en la medida que da cuenta de las diferentes formas de presencia de lo enunciado; y como regularidad, cuando dice de los diversos momentos en que se expresan históricamente las prácticas. La novedad y la regularidad de los acontecimientos describen rutas imperceptibles que demandan más que una lectura lineal de las mismas, el reconocimiento del dispositivo que subyace a su devenir.

Cotidianamente se viven al interior del campo curricular las tensiones institucionalidad / emergencia; homogeneidad / heterogeneidad; saber / conocimiento; sumisión/libertad; normal / anormal; lo instituido / lo instituyente; individuo / especie; individuo / sociedad; equidad / igualdad; tensiones que evidencian aquello que no es visible al conocimiento formalizado, aquello que desde (Ginzburg, 1999), se constituye en lo indicial, o desde (Castoriadis C. , 1997) en una manifestación del imaginario social instituyente, para ir expresando lo esencial en lo micro, en lo poco llamativo, pero definitivo en la comprensión de las prácticas que acontecen.

No se puede perder de vista que “el campo del currículo surgió vinculado al problema del control social y a la conformación de una comunidad, en el sentido de un grupo homogéneo en términos culturales y sociales”²⁵ y que durante los comienzos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, el campo curricular ejerce la “hegemonización de la educación y la enseñanza” desde un lugar exterior a la escuela en la que participan organismos como el SENA, la ACPO y FCP²⁶, para luego entrar a la escuela en 1965 mediante la Misión Pedagógica Alemana, asunto

²⁵Como ya se advirtió, desde la perspectiva de Bourdieu- en diálogo con los resultados del proyecto de investigación “Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia” cuyo periodo de estudio está definido entre 1947 y 1984, (Martínez A. , 2003, pág. 77 ss)

²⁶ Servicio Nacional de Aprendizaje; Acción Cultural Popular; y el Fondo Popular de Capacitación de Inravisión.

que representa la materialización de los cambios que en la década del 60 se dieron en el sistema educativo colombiano, tanto en la estructura curricular como en aspectos cuantitativos y de mejora cualitativa y los cambios que en los planes y programas se asumieron cuando aquellos que regían desde 1950 fueron reemplazados por el decreto 1710 de 1963. Aunque la Misión Pedagógica Alemana tiene como objeto de trabajo la educación primaria, rural y urbana, inicialmente y posteriormente la educación secundaria, para lo que nos ocupa aporta sobre el “campo de manejo de la política educativa, tanto a nivel nacional como internacional” (Rojas de Ferro, 1982) que expresa los modos como se toman decisiones para el ámbito educativo en el país.

En este sentido, además de las diadas referidas como tensiones, tres asuntos aportan a la comprensión del Currículo como campo, que plantean discusiones con la política educativa y con la manera como se orienta la formación de maestros: el primero, *la colonialidad y contemporaneidad del saber* que pone sobre la mesa la discusión sobre la ilusión que la modernidad le creó al ser humano, centrada en que “el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta “subir” a la epistemología de la modernidad”²⁷, asunto que ha enfrentado a la humanidad consigo misma en el afán de desbordar la naturaleza del conocimiento y forzarlo a registrarse con un modelo que en su momento se consideró pertinente, pero que a la luz de las condiciones actuales de contexto, multidimensionalidad, globalidad y complejidad²⁸ exige ser actualizado, revitalizado y vivido de otra manera.

²⁷ Como afirma Walter Mignolo, en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder.* (Walsh, s.f.)

²⁸ Como las plantea Edgar Morin, al reflexionar sobre la pertinencia del conocimiento en el momento presente.

El segundo asunto alude a que el currículo se debate entre mantener la hegemonía tradicional o darle lugar a *las epistemes del presente y saberes locales*²⁹ (MEDH Equipo docente, 2010), que buscan el reconocimiento de los saberes de todos y de otros como parte del conocimiento de la humanidad, así como la representatividad que pueden tener discursos, narrativas y conocimientos en tiempo presente, los cuales, sin desconocer el recorrido epistémico de otros momentos históricos, pujan por ser visibilizados desde la alternatividad del conocimiento, y desde la opción de reconocer en los paradigmas tradicionales no “la” forma de conocer sino, “una” de las múltiples formas de conocer; pretendiendo el rescate por los saberes situados, la pregunta por el origen y el rastro de las narrativas; y aquello que el currículo implica para el desarrollo humano, para comprender, humanizar y naturalizar lo curricular³⁰.

Y el tercer asunto asociado a las *Nuevas ciudadanías, globalismo e identidades híbridas* que, trascendiendo las discusiones epistemológicas sobre el conocer y su lugar en los tiempos escolares le plantean preguntas al campo curricular sobre los procesos de identidad, de política y justicia que se van alterando.

De estos tres asuntos poco se encuentra en las propuestas curriculares de la Maestrías en educación en Colombia, haciendo evidente que los procedimientos homogeneizadores de la escuela han vendido la idea tanto de una identidad nacional como de una identidad humana, alejada de la realidad, desconociendo las individualidades potentes de quienes la conforman. Posibilitar la emergencia de las identidades individuales “híbridas”, también es un asunto curricular, personal e intransferible, ya (Maalouf, 2005) reivindicaba la identidad como algo

²⁹ Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento de trabajo del campo curricular, atendiendo a discusiones al interior del grupo de Investigación Educación y desarrollo Humano, entre Mg. Orfa Garzón Rayo, MG. Claudia Mallarino Flórez y MG. Carlos Molina, docentes de la Facultad de educación de la USB Cali.

³⁰ De hecho, “un concepto sin contenido es vacío, las intuiciones sin conceptos son ciegas”, como planteaba Kant en *Crítica de la Razón Pura*.

totalmente personal y que no se puede subdividir en sus componentes³¹, haciendo alusión a que la identidad es personal, híbrida, cambiante, no es de aquí ni de allá, no se tiene a pedazos, se tiene toda –tal vez hecha a pedazos-.

El currículo, como recorrido de formación de sujetos, elaborándose, implicándose desde sus propias identidades encontrándose permeado por la cultura de alto o de bajo contexto³² (Hall, 1976), coloca a la escuela de la estandarización, de la homogenización, de los totalitarismos, de la exclusión, en urgencia de transformación por la puja de las dinámicas sociales y humanas que evidencia la búsqueda de un espacio de reconocimiento de lo distinto, de lo singular social y de lo interdiverso. La escuela, con sus directivos y docentes, ya no puede ser ajena a estos actores y sus dinámicas, el currículo también tiene que mutar, ya no puede seguir siendo lo que fue, no se puede seguir hablando de currículo de manera totalitaria pues desconoce las actuales lógicas de la escuela como espacio social, hay que darle su lugar como saber alterado.

Cuarta ruta: Investigación

En la “Universidad sin condición” (Derrida, 2002) plantea: “ese principio de resistencia incondicional es un derecho que la universidad misma debería a la vez reflejar, inventar y plantear”, ubicando a la Universidad en contradicción con diversos poderes: estatales, políticos,

³¹ En su libro *Identidades asesinas* (Maalouf, 2005) plantea “Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas”.

³² Alto contexto significa que "la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en la persona, mientras que muy poco se encuentra en el código transmitido, explícitamente, como parte de un mensaje."(Hall, 1976, p 79). El Medio Oriente, Asia, África, y América del Sur son ejemplos de culturas de alto contexto; y de bajo contexto es una cultura que comunica las expectativas sociales mediante palabras, opuesta a la interpretación o al contexto. Comunicación de bajo contexto significa que "la mayoría de la información esta concedida en el código explícito"(Hall, 1976 p 70), como aparece en el documento de la Línea de Investigación en currículo del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano.

económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos, culturales, entre otros, sobre todo porque está llamada a ser el lugar en el que nada está exento de ser cuestionado, es decir, no tendría condición alguna que afecte el derecho primordial a decirlo todo, “aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo”.

La universidad no constituye un espacio uniforme ni estático, y por el contrario, se expresan en ella los procesos que tienen lugar en su entorno y es un espacio constituido por relaciones, dinámicas y disposiciones sociales particulares, con la presencia de diversos “*habitus*” en su interior, sin que sea del todo apropiado identificarla plenamente con el campo científico, sí se puede llegar a afirmar que se distingue por tener lugar en ella, de manera preferente, la actividad científica y que, por lo tanto, sería un universo social específico:

Hay que recordar también en efecto que el campo científico es un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o de subversión, etc., y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento que hacen que no haya ninguno de los rasgos designados por los conceptos utilizados para describirlo que no revista una forma específica, irreductible a cualquier otra. (Bourdieu P. , 2003, pág. 89)

La investigación es una condición natural de los procesos de conocimiento, es una práctica humana inherente al proceso formativo; de hecho, la investigación trasciende los protocolos y se ancla en el modo como los individuos o los colectivos solucionan los dilemas a los cuales se enfrentan. Surgen aquí varias señas: la legitimación de las investigaciones que se realizan y archivan para robustecer el inventario de una institución, un grupo de investigación o la historia del investigador vs la aptitud y actitud investigativa que no siempre se encuentra

reflejada en el número de investigaciones realizadas, sino, siguiendo a Bourdieu (1980), en las decisiones que el investigador tome frente a un dilema de conocimiento.

En tiempo presente, la investigación legitimada no es exclusiva de las Universidades, su lugar está ubicado en los laboratorios, empresas e instituciones militares y del estado, principalmente y va en incremento desde la primera década del siglo XX, y en particular a partir de la Segunda Guerra Mundial protagonizando avances, aportes, cambios, transformaciones, y los indicadores son entre otros, los que provienen del objeto, de los propósitos, de los modos de hacer ciencia y de la vinculación de la investigación con las condiciones, necesidades y problemas nacionales.

La ciencia y la tecnología conforman en la actualidad un binomio que origina y acelera cambios, asunto que provoca su vinculación con la generación de conocimiento y el desarrollo y bienestar social de la comunidad; un reconocimiento generalizado de la investigación como un bien económico escaso que se encuentra injustamente repartido entre las naciones; una especial consideración hacia la investigación en ciencias naturales como un bien de capital que, además de producir bienes, genera fuentes de trabajo; y desde luego, la presencia de la investigación en el delicado y ambiguo ejercicio del poder político.

Tres aristas permiten la búsqueda de indicios, a propósito de la investigación:

Primera arista: Si cada sujeto decide su proceso de formación, pero a la vez hay quienes también se arrogan la potestad de dirigir dicha formación³³, es posible plantearse, respecto a la investigación: ¿Los acontecimientos de indagación cotidianos trasladan su tiempo al momento de representación social y formal, de la mano de las experiencias vitales – autores múltiples-, o de la mano de la fantasía y poiésis de quien indaga o quien dirige un proyecto de investigación?

³³ Desde los currículos propuestos

¿Dónde se instala la creación en investigación? ¿En el evento cotidiano en particular o en el modo de hacer visible toda su potencia en los escenarios creados para ello, como imagen del tiempo capturado, evitando ser solo la representación de un evento que ya fue?, ¿Cómo se expresa el tiempo en el estar-siendo de cada indagación que dice del orden y el movimiento de quien indaga y sobre lo que indaga?

Estas preguntas remiten a otras: ¿cuáles son las reglas que rigen los comportamientos humanos vinculados a la formación y a la investigación en el contexto educativo de las maestrías en educación, que nos ocupan? y, en el mismo sentido ¿Cuál es la lógica estética pretendida a partir de esas acciones?

Segunda arista: La formación y la investigación como acciones humanas no pueden ser abordadas como una única cultura en una sociedad o comunidad, sino, más bien desde alteraciones, indicios, matices y márgenes, en lo cotidiano o “en la historia desde abajo” como plantea Peltonen M (1999) en su reflexión sobre la “nueva microhistoria” a propósito de los trabajos de Walter Benjamin y Michel de Certeau; se regresa al lugar de lo macro y lo micro en un ejercicio de investigación, atendiendo a que, volcar la mirada sobre un referente micro con mirada sistémica y relacional, permite elaborar “inferencias indiciales” (Ginzburg, 1999) sobre asuntos macro con los cuales se evidencie una correlación. Al respecto, Chartier (1981, citado por Peltonen 1999) plantea, respecto a la importancia otorgada a la relación micro – macro: “es en esta escala reducida, y quizás solamente en ella, donde podemos comprender, sin reducciones deterministas, las relaciones entre sistemas de creencias, de valores y representaciones de un lado y filiaciones sociales por el otro”

Si se parte de que lo micro privilegia lo temporal sobre lo espacial, en aras de centrar la atención en detalles particulares, tal vez narrativas, tal vez enunciados particulares, discursos, en

todo tipo de indicios, es necesario estar alerta a que lo encontrado como acontecimiento en contextos micro puede representar sucesos que sean o no visibles; en este sentido, la existencia de la formación y la investigación en contextos de maestrías en Educación en Colombia, se puede encontrar a nivel micro en sus programas curriculares, las publicaciones y las memorias de eventos; y a nivel macro en las políticas nacionales e internacionales que enmarcan los procesos de formación posgradual en este ámbito.

Y como *tercera arista* se encuentra otro dilema que emerge cuando se pesquisan las posibilidades de entretreído entre lo micro y lo macro en la formación e investigación en maestrías, desde la contingencia como característica identificadora, ¿cómo pensarse la formación y la investigación a través del vínculo micro – macro? De hecho, algunos estudiosos del asunto como Alexander, J (1995, citado por Peltonen, 1999), plantea:

La ecuación de lo micro con lo individual es extremadamente desorientadora, ya que, en realidad, es el intento de encontrar unas correlaciones de medidas específicas con la diferencia micro/macro. Aquí puede no haber referencias empíricas para lo micro y lo macro como tales. Son contrastes analíticos que sugieren niveles emergentes dentro de unidades empíricas, y no unidades empíricas antagónicas en sí mismas. (pág. 12).

Una mirada relacional micro/macro en investigación es atender a acontecimientos que representan fragmentos de imágenes, de ideas, de sucesos, de enunciados, de historia; y es en los fragmentos, en los deslices de la lengua, en los intersticios del pasado donde descubrimos aquello que es realmente importante para cada indagación. Estas relaciones hacen tiempo, que como ese algo –sin ser concepto–, existe anclado en la experiencia individual y colectiva, se constituye en el modo de relacionar eventos, es ante todo un medio para orientarse en el mundo social y para regular la convivencia humana (Elías, N 1989). En el mismo sentido, la capacidad

para percibir los eventos como una sucesión en el tiempo, los de antes, los de ahora y pensar de alguna manera los futuros, tal vez, producto de los anteriores, exige contar con seres “capaces de recordar” (pág. 48) con la capacidad para hacer converger sucesos en momentos distintos y de diversa procedencia, de darle un tipo de organización distinta a los eventos en sí mismos, organización que no siempre se realiza de la misma manera porque siendo una capacidad específica que permite sintetizar, se activa y estructura a través de la experiencia, la que convoca tanto al ámbito individual como al social.

La capacidad de síntesis es “propiedad humana” (Elias, 1989) que dice del modo cómo los seres humanos hacen confluír diversos procesos, múltiples y variadas informaciones, eventos ubicados en lugares distintos, acontecimientos a primera vista disímiles que, sin embargo, pueden ser relacionados mediante un aspecto que ese ser humano considere importante o relevante en un momento dado. La capacidad de síntesis se logra porque el ser humano tiene “orientación” (pág. 44) y, los seres humanos se pueden orientar mediante respuestas tanto instintivas como aprendidas, de hecho, predominan aquellas marcadas por el aprendizaje.

El aprendizaje se lleva a cabo a partir de experiencias previas tanto del individuo como de los otros, lo que permite entender que la “orientación” como elemento sustancial de la capacidad de síntesis es el resultado del aprendizaje transmitido de generación en generación mediante el lenguaje que representa lo que el ser humano dice del mundo; pero si las palabras no lo representan, es decir, no le alcanzan para representar la dimensión de su mundo, como puede suceder en los protocolos de investigación, en las rutinas pedagógicas, en los procesos institucionalizados, en los sistemas de calidad, en los sistemas de Ciencia, Tecnología e innovación, ¿Cuándo se inicia en investigación? ¿Cuándo se concluye en investigación? ¿Cuál es el tiempo de la investigación?

La investigación, escenario constitutivo en los procesos de formación de Magísteres también se entiende como una práctica que busca darle sentido a las problematizaciones que circulan en los diversos campos de conocimiento y, de hecho, los trasciende, evidenciando las problematizaciones como problemas de conocimiento. Entendida así, se coimplica el sujeto de tal modo que los procesos de investigación forman parte del proyecto de vida y se constituyen en indagación sostenida, permanente, una apuesta por la comprensión de las relaciones que, desde el sujeto, la ciencia, la realidad, el conocimiento y las angustias y afanes del ser humano y su grupo social se constituyen en parte vital de los procesos de investigación.

Sin embargo, la investigación como función sustantiva en la Universidad –legislada como tal desde 1990- se encuentra lejos de darle a las emergencias individuales y colectivas planteadas previamente el lugar que tienen en el contexto del proceso de formación y de investigación porque siendo un proceso diversificado, diferenciado, histórico, social, académico-político, se encuentra inmerso en las condiciones de posibilidad que permiten su emergencia, sean universidades centradas en la docencia, como profesionalizantes, o universidades centradas en investigación.

En tal sentido, hay dos vías de abordaje de la investigación: como característica connatural de la formación basada en el interés por conocer y como elemento naturalizado en el panorama de la calidad de la Educación Superior. Estas dos vías se entrecruzan cuando el 20 de noviembre de 1968 se crea el Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Fondo Colombiano de Innovación Científica y proyectos específicos Francisco José de Caldas –Colciencias-, renovado en 1991 mediante el Decreto 585 quedando como Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología y, transformado finalmente en enero 23 de 2009 en Departamento Administrativo de Ciencia, tecnología e Innovación.

En 1993, Clemente Forero, director de Colciencias en su momento, escribía en el prólogo del I tomo de la *Historia social de la Ciencia en Colombia* (Colciencias, 1993): la ciencia es “un conjunto de actividades, realizadas por seres humanos concretos, es una actitud y una serie de aptitudes, es una forma de acercarse al mundo para entenderlo” (Colciencias, 1993) e invitaba a reconocer lo que las generaciones anteriores habían aportado para la configuración de esta historia, recorriendo los temas y desarrollos de los 10 volúmenes publicados³⁴. Este intento por historicizar el desarrollo investigativo en la Universidad colombiana deja explícito que las investigaciones realizadas entre finales de la década de 1950 e inicios de la de 1960 se centraron en la historia social de la cultura y de la ciencia, respaldados en los trabajos de Jaime Jaramillo Uribe (Archila, 1999)³⁵, de quien se afirma que consideró legítimo abordar la evolución del pensamiento social colombiano sin tener en cuenta el contexto económico y social (Restrepo G. , 1981).

Lugar metodológico

Como investigación exploratoria en perspectiva genealógica propone al trayecto como opción metódica emergente y a la tensión como un marco de referencia para el lugar de los trayectos a que haya lugar. Su lugar de enunciación es como sigue:

Tensión: currículo / investigación

Una tensión se genera a partir de una lucha permanente por la hegemonía entre los campos de conocimiento implicados, evidenciando diversos modos de cohabitancia que de la

³⁴ El primer volumen recoge los Fundamentos teóricos metodológicos; del segundo al noveno contienen trabajos sobre: matemáticas, astronomía y geología; historia natural y ciencias agropecuarias; ingenierías y técnicas –dos tomos-; física y química; medicina y salud pública; y ciencias sociales –educación, sociología y psicología-; y el décimo volumen contiene una bibliografía para la historia de las ciencias.

³⁵ “La convulsión intelectual de los años sesenta fue el terreno propicio para esa especie de "revolución invisible" que Jaramillo Uribe emprendió junto con otros científicos sociales vinculados a la Universidad Nacional. Para enfrentar el exagerado empirismo y la precaria profesionalización de los estudiosos del pasado creó la primera carrera de Historia en el país. En sus cátedras, que combinaban el rigor teórico con una nueva mirada del pasado, se formaron los primeros historiadores profesionales, que luego darían origen a lo que el poeta Darío Jaramillo Agudelo en buena hora designó, años más tarde, la Nueva Historia”.

misma tensión se coligen. Al ser abordada, se expresa como un complejo haz y juego de relaciones discursivas y no discursivas, constituido por relaciones de saber/poder. De acuerdo con lo anterior, los procesos de curricularización de los procesos investigativos en las maestrías en educación se plantean como una tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente; entre lo planificado y lo emergente; entre lo evaluado y lo deseado; entre lo tradicional y lo novedoso, influidos por los procesos de producción y reproducción tanto del conocimiento, como del lenguaje y de la ciencia (Lundgren, 1992)³⁶.

La tensión currículo/ investigación representa un texto, circulando en un sistema cultural y, siguiendo a Luhmann (1998, citado por Garzón, 2015), cuando dicho sistema cultural se hace menos complejo que su entorno, y “sus límites respecto de él no son físicos, sino de sentido”, se puede inferir que la tensión currículo/investigación como texto de un sistema cultural se ha configurado en la medida que da sentido a las relaciones entre sus componentes, bebiendo de las lógicas que constituyen el entorno, lo que permite su emergencia como un sistema al interior del sistema cultural e impactado por las lógicas del entorno.

La línea de separación entre sistema y entorno no se puede concebir como aislamiento ni como sinopsis de las causas [más importantes] dentro del sistema; más bien, dicha línea de separación corta el entramado de los nexos causales y la pregunta se transforma: ¿bajo qué condiciones sistema y entorno actúan juntos en todos los efectos sobre todo en el campo de los sistemas sociales, puesto que difícilmente se podría llegar a una comunicación sin que interviniera la conciencia de los sistemas psíquicos? De ahí que se

³⁶ En el ámbito educativo, se elaboran representaciones de la producción y reproducción del conocimiento. Este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo, según Lundgren (1992) como “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas” y, a su vez, una propuesta de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados.

deba aclarar el por qué y el cómo la causalidad debe ser distribuida entre sistema y entorno” (Luhmnan, 1998, pág. 43)

Los textos curriculares, los textos de la tensión currículo/investigación, y otros textos³⁷, representan un tipo de discursos que permanentemente buscan nivelarse entre dos modos de existir; de un lado, en los que se dicen cotidianamente –“un comentario”, según (Foucault M. , 1980), que se constituyen en acontecimientos irrepetibles, y de otro lado, aquellos discursos que están “en el origen de un cierto número de actos nuevos, de palabras que los reanudan, los trasforman o hablan de ellos” (Foucault M. , 1980), entendiéndolos como aquellos discursos que siempre se dicen pero siguen estando por decir, hay un modo de escucharlos que impide reconocerlos en su inicial configuración, lo cual más que un problema es una posibilidad de darse a la búsqueda de reconocerles sus modos particulares de visibilidad y sus modos particulares de estar siendo, para, según las condiciones de posibilidades reconocer el dispositivo que subyace a su presentación emergente, sin perder de vista que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault M. , 1980)

Estas condiciones de posibilidad de los discursos, los modos de hacerse comunicables, pueden ser entendidas como el dispositivo que permite la emergencia de los textos de la tensión currículo/investigación, que como subsistemas al interior del sistema cultural se entienden distintos pero en correlato con el entorno que expresa la convergencia de las diversas prácticas, cuyas emergencias y condiciones azarosas motivan la irrupción de otras formas en las prácticas discursivas académicas; como en el caso particular de esta investigación, la formación posgradual en Maestrías en Educación, entendida como un modo de participar en el mercado

³⁷ Textos científicos, religiosos, jurídicos, literarios, políticos, entre otros.

mundial, se encuentra incidida por los avatares de la transición de las sociedades disciplinares a sociedades de control, a las sociedades del conocimiento, a la sociedad del consumo y a la sociedad líquida³⁸

Al respecto, Deleuze G. (1987, citado por Garzón O. , 2015) plantea que en las sociedades disciplinarias se terminaba un evento en la vida del individuo y se empezaba otro, y siempre había que volver a empezar “primero la escuela, luego el cuartel, luego la fábrica...”, mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: las empresas, la formación, los servicios fungen al interior de una lógica de modulación, que se constituye en un “deformador universal”, entendido como quien de manera sutil direcciona hacia un propósito de sociedad desde el control de todo y todos.

Desde este contexto, en el que se instala la tensión currículo/investigación al interior de las Maestrías en Educación, se encuentran asuntos como “entre finales de los años 40 y comienzos de los 60, el campo educativo sufre una transformación radical que afecta tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento, [...] antes que una continuidad, [...] representa una profunda ruptura, un quiebre en el rumbo que venía siguiendo desde finales del siglo XIX” como lo plantea Martínez (1995), en la investigación “Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia”. En diálogo con lo anterior Henao, (2013)³⁹ plantea:

producir conocimiento se ha convertido en parte de la razón de ser de la existencia de la institución universitaria y la investigación es el medio para realizarlo. [...] Investigar es recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción de conocimiento en el

³⁸ Desde la perspectiva de Michel Foucault, Deleuze, Bautman. En: (Rodríguez, s.f.)

³⁹ En <http://especiales.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/el-papel-de-la-investigacion-en-la-formacion-universitaria/>.

aula de clase, en la biblioteca, en el seminario, en el trabajo, y en el permanente contacto con la sociedad y sus realidades.

Modo: Trayecto

Los enunciados sobre Educación, Pedagogía, Currículo e investigación permiten evidenciar trayectos que, desde su propia regularidad histórica, configuran modos particulares de relacionarse –no combinarse–, de ponerse en diálogo con prácticas de distinta naturaleza, convocadas en el contexto de las Maestrías en Educación.

Del latín *traiectus*, trayecto es una línea descrita en el espacio por un punto que se mueve en variadas direcciones; representa el devenir de un proceso, teniendo como característica esencial la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos modos de ser y estar. Un trayecto no tiene una existencia garantizada, se va dibujando en la medida que atiende a un ¿qué?; tampoco explicita puntos de partida o de llegada, es emergente, acontecimental, crea mundos posibles; así mismo, un trayecto es una ruta en sí mismo, se va configurando en la medida en que crea modos de ver y leer el mundo, alcanzando una radiografía de un momento histórico que se mueve entre aceptar criterios definidos o ubicarlo en la incertidumbre.

Tarea tan sugerente, articula una cada vez más potente pretensión de pluralismo epistemológico (Olivé, 2005)⁴⁰ que nutre las condiciones de posibilidad del educar y sus expresiones como señales que permiten reconocer elementos significativos en las tensiones que constituyen la dinámica interna y autorregulativa de los campos de conocimiento y sus alteraciones ante las presiones sociales, culturales, políticas, económicas, que siendo externas al

⁴⁰ “La tesis central, entonces, es que la diversidad axiológica de las prácticas cognitivas es el resultado normal y esperable a partir de la naturaleza misma de tales prácticas y del hecho de que necesariamente se desarrollan en medios específicos que varían unos de los otros” (Olivé, 2005). Recuperado el 20 de agosto de 2016 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>.

campo, generan en el alteraciones y acomodaciones; esta pretensión que rompe con el modo sostenido de comprender asuntos heterogéneos y diversos con miradas construidas desde estrategias cognitivas que se conciben a sí mismas como universales y científicas (De Sousa Santos, 2009) En América Latina, buena parte de lo que se ha producido como conocimiento histórico y social tiene la pretensión de universalidad expresando una comprensión con alto grado de exterioridad que permite reconocer el reto de deconstruir las condiciones predominantes y establecer nuevos vínculos comprensivos, es decir la recreación de un conocimiento plural que permita el diálogo de las diversas teorías actuales con las múltiples formas de conocimiento que ofrecen las culturas.

Es por ello que, en perspectiva de elaboración de un entramado gnoseológico y metódico que permita el abordaje de múltiples tensiones presentes en el campo educativo, y en búsqueda de una “ecología de los saberes”, apoyados en (De Sousa Santos B., 2011), en cuyo argumento se encuentra como premisa básica que:

Todos los conocimientos tienen límites internos y externos y están relacionados con las restricciones de las intervenciones en el mundo real impuestas por cada forma de conocimiento, mientras que los límites externos resultan del reconocimiento de las intervenciones alternativas posibilitadas por otras formas de conocimiento (De Sousa Santos, 2009b, pág. 187)

Se entiende que el conocimiento no es abstracto, está enraizado en la práctica, lo que permite que dicho conocimiento intervenga en el mundo y específicamente en las experiencias vitales de los conglomerados humanos, sean comunidades científicas o comunidades sociales diversas. Esta apuesta gnoseológica permitirá la construcción del conocimiento en general y en el caso particular del ámbito educativo, del saber pedagógico y de los objetos de saber de lo

educativo como son el maestro, la escuela, la enseñanza, el estudiante, el aprendizaje, dependiendo del contexto, la visibilización de los saberes imperantes y de los saberes alterados.

Lo anterior permite abordar la tensión currículo/investigación, objeto central de estudio, mediante los trayectos que como recurso metódico leen las relaciones históricas que han ido sucediendo en el paisaje de la tensión currículo/investigación en maestrías en educación en Colombia.

En Garzón O. (2015)⁴¹ se encuentra que un trayecto hacen simbiosis el espacio y el tiempo para evidenciar los elementos que caracterizan una práctica en un momento histórico particular; se expresa un discurso en permanente movimiento, generador de factores y elementos que surgen y desaparecen, matizan, delimitan y potencian múltiples destellos de su propia construcción; sin embargo, para aproximarse a un discurso hay que hacerlo por trayectos; cada trayecto es “gestor de incertidumbres y es potenciador de nuevas dinámicas en el contexto de una trayectoria delimitada por el espacio y el tiempo en el cual se dan los acontecimientos” (Ibarra, 2003 citado por Garzón O. , 2015).

Un trayecto invita a repensar los conceptos, las descripciones, las representaciones simbólicas y las prácticas singulares que suscita el quehacer de la educación en su relación con el espacio y el tiempo en que se da, y con la inteligencia propia de sus dinámicas de movimiento como saber, y de estructura como disciplina. Un trayecto es una emergencia que representa la expresión de lo que acontece, lo que se hace visible y desde luego, solo se hace visible en la medida en que se expresa o es expresado, asunto que si lo leemos desde Lazzarato (2003) cuando pone de manifiesto que “en el paradigma

⁴¹ La elaboración que sigue sobre trayecto se publicó en el libro *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*, editado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y que recogió avances de investigaciones doctorales.

del acontecimiento, las imágenes, los signos y los enunciados contribuyen a hacer surgir un mundo. Las imágenes, los signos y los enunciados no representan nada, sino que crean mundos posibles”, permitiría el reconocimiento de los trayectos que expresan la tensión currículo/investigación como una gama diversa de posibles rutas, sin criterios que las definan, solamente referentes ontológicos, epistémicos y metódicos que nos permitan ubicarnos gnoseológicamente.

¿De qué se constituyen los trayectos? Los trayectos como formaciones históricas, se constituyen en lo visible y lo enunciable de un saber (Deleuze, 1987, p.75), siendo la expresión de los seres, de los cuerpos, de las cosas... aquello que no se puede concebir de otra forma, porque no hay ninguna ley universal que prediga posiciones, lugares, desplazamientos, rupturas, encuentros, todo lo que sucede se encuentra en el plano de la contingencia, producto de la “existencia” y no de la “razón”, de la presencia y en ocasiones de la ausencia. Un trayecto convoca lo local y lo global como expresión cultural del espacio-tiempo y, en consecuencia, invita a un viaje donde lo importante no es el punto de partida o de llegada es todo lo que sucede, todo lo que acontece, todo lo que se experimenta.

De los trayectos forman parte tanto las convicciones personales como las convicciones colectivas, que los constituyen desde una imbricación de la ruta autobiográfica de quien elabora trayecto, en diálogo con los trayectos que se están desarrollando por comunidades; esta característica en su constitución coloca en evidencia los tintes autobiográficos del conocimiento humano, de la ciencia, planteamiento que Descartes nos deja en “El discurso del método”:

[...] me gustaría mostrar en este discurso, qué caminos seguí, y de él representar a mi vida como en un cuadro para que cada cual lo pueda juzgar, y para que, sabedor de las

opiniones que sobre él fueron expresadas, como un nuevo medio de instruirme, vendría a juntar aquellas de las que acostumbro servirme. Descartes (1984, pág. 6, citado por De Sousa , 2009b).

De múltiples trayectos se esperan múltiples textos, textos que se constituyen en la representación que permite que los procesos de producción (de conocimiento, de lenguaje, de ciencia) se vinculen con los procesos de reproducción de estos ámbitos (Lundgren, 1992). En el ámbito educativo, este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una propuesta de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados. (Duch, 2005) nos recuerda: “el ser humano –todo ser humano- se mueve en medio de una tensión jamás resuelta del todo entre viaje, trayecto, éxodo y asentamiento, instalación y estabilidad”, el ser humano se narra por la tensión entre “lo que hace” y lo que le sucede”, en la perspectiva de que los futuros posibles siempre se configuran desde un pasado inmersos en las tensiones del presente, sin puntos de referencia, asidos a nombres de los cuales se pueden narrar historias.

Estos asuntos autobiográficos que impregnan los trayectos se encuentran así mismo, incididos por el tiempo que forma parte de algunos aspectos a partir de los cuales Marx, Nietzsche y Weber (Melich, 2005, p.27) insisten en que son esenciales y forman parte de una crisis generalizada: la aceleración del tiempo, la pérdida de los puntos de referencia estables, y la secularización; los cuales necesitan ser leídos desde el lenguaje-con sus tres fetiches heredados de la modernidad: los hechos, las imágenes, las cifras-; la burocracia; y la tecnología, que se han ido constituyendo en tres aspectos cruciales para comprender dicha crisis. De hecho, el tiempo

humano, expresión de la finitud humana y manifestación de la memoria se evidencia en los trayectos temporales, en el pasado, en el presente y en el futuro, porque nos pone en relación con el pasado, o, con la contingencia por destino; la memoria va más allá del recuerdo, la memoria permite ubicarse espacio-temporalmente, es espacio y es tiempo.

Pero, también es la memoria la que produce cambio, la que nos abre al futuro, a lo todavía no consciente, tal vez a lo que nos permita configurar nuestra identidad porque hemos caído en un tiempo -en un horizonte temporal: pasado, presente, futuro y en un espacio: hogar, ciudad, geografía, nicho -, por lo que la identidad es más bien un “inacabable proceso de identificación y que queda mucho por hacer”. (Melich, 2005, p.36)

Descripción de la propuesta

Palabras Clave: Trayecto, Investigación, Currículo, Maestrías en educación, formación pos gradual.

Pregunta rectora: ¿Cuáles son los trayectos de la tensión Currículo/ Investigación que se han presentado en las Maestrías en Educación en Educación en Colombia, entre 1960-2010?

Enfoque: Es una investigación histórica con matices de genealogía, de tipo exploratoria, que organiza un archivo documental que permite inferir cuales son los trayectos de la tensión Currículo /Investigación en las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010, desde emergencias, discontinuidades, regularidades.

Es una investigación que se despliega tanto en lo histórico documental como en lo exploratorio, atendiendo a que, abordando un problema de conocimiento en tiempo presente, recurre, de un lado a fuentes desde el campo educativo, curricular e investigativo, sus

genealogías y configuraciones desde los territorios de conocimiento pertinentes, así como desde las lógicas de marcos institucionales y nacionales.

Se entiende como una ruta de trabajo que dialoga permanentemente con las prácticas de formación investigativa en los contextos particulares de las Maestrías en educación colombianas seleccionadas, y con las configuraciones desde los campos de conocimiento que convoca. Vista así, la metodología propuesta permite la elaboración de un primer estrato de una cartografía conceptual, a partir de los trayectos de la tensión currículo/ investigación en el contexto particular de la formación posgradual en Maestrías en Educación en Colombia.

Una mirada genealógica permitirá dar cuenta del análisis del régimen de prácticas que desde la historicidad de los saberes, las instituciones y los sujetos relacionados con la tensión currículo/investigación permiten evidenciar trayectos que desde su propia regularidad histórica y de sentido, configuran un modo particular de relacionarse y disponerse, que no resultan exclusivamente de combinarlas, sino, además, ponerlas en diálogo con otras prácticas de distinta naturaleza, lo cual permite establecer nexos entre distintos órdenes y contextos, tal como lo plantea Castro (2004 citado por Garzón, 2016)) que desde el pensamiento de Foucault entiende que "desde el comienzo [Foucault] se propone determinar las relaciones entre enunciados, pero también entre enunciados o grupos de enunciados y acontecimientos de otro orden (técnicos, económicos, sociales, políticos)".

La genealogía tiene que ver con la preocupación por detectar el momento y las condiciones en que surgen los saberes, las instituciones y los sujetos, y cómo éstos se transforman y redefinen en diferentes momentos históricos, preguntándose ¿Cómo se constituye un saber?, ¿Cómo se constituye el saber de la tensión currículo/investigación?; ¿Qué estrategia subyace a las practicas que han ido constituyendo el saber currículo/investigación? Estos asuntos

remiten a la consideración sobre el sentido y la función metodológica del dispositivo que desde lo que contestó Foucault en una entrevista, se entiende como:

...un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho... es la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes”. (Foucault, 1978, citado por García, 2001).

A partir de lo anterior, puede considerarse asociado un dispositivo a un tipo de estrategia que en un momento histórico dado tuvo como función prioritaria la de responder a necesidades que la sociedad consideró prioritarias. Estos elementos generan diversos trayectos que se configuran a partir de los discursos expresos en documentación y legislación oficial, en las propuestas curriculares, en los programas y rutas de investigación, en los eventos que permiten hacer visible el ejercicio investigativo en los programas de Maestría en educación convocados.

De la misma manera, cuando Foucault diferencia tres sentidos del término “estrategia”, el primero de ellos, la selección de los medios usados para obtener un fin; el segundo, representado en el modo en que alguien actúa cuando pretende un efecto particular en las acciones de otros; y el tercer sentido, entendido como la selección de un conjunto de procedimientos que pongan

fuera de combate al enemigo, puede leerse en el mismo contexto del dispositivo, el cual desde la mirada de Deleuze (1999, citado por Kornblit, 2007),

En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal, está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores.

En razón a lo anterior, la elaboración de los trayectos que dan cuenta de la tensión currículo / investigación, permitirá reconocer un estrato inicial de elementos que forma parte del campo del currículo de maestrías en educación en Colombia, 1960-2010.

Objetivo General

Conocer cuáles son los trayectos que se dieron en la tensión currículo / investigación en las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010 para identificar memorias y territorios por medio de una cartografía conceptual.

Objetivos Específicos

- Identificar los trayectos que han recorrido las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010, desde el archivo documental construido.
- Caracterizar la tensión entre currículo / investigación, para comprender las regularidades, discontinuidades, prácticas que se fueron instalando en el recorrido de las Maestrías en educación en Colombia entre 1960-2010.

- Realizar un estrato inicial de la cartografía conceptual de los territorios, las identidades y la memoria que se conserva sobre las maestrías en educación en Colombia entre 1960-2010 a partir de los trayectos identificados.

Categorías, corpus conceptual

Está centrado en la emergencia de las Maestrías en Educación en Colombia, desde planes de Desarrollo, Políticas Educativas y contexto, el currículo e investigación en las Maestrías en Educación en Colombia -sus tendencias, enfoques, finalidades- y los trayectos de la tensión entre currículo e investigación, su modo de expresión, conceptos y prácticas.

Fases metodológicas y procedimientos

La Metodología atiende a los tres objetivos específicos que la configuran:

1. Identificar los trayectos que han recorrido las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo 1960-2010, desde el archivo documental construido.

Se aborda mediante la revisión documental para reconocer elementos que constituyen la tensión currículo/investigación y permiten configurar los trayectos dados en las maestrías en Educación en Colombia. Esta revisión genera un acopio de archivos organizados así:

- El *qué* de lo curricular e investigativo en las maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010. Algunos elementos genealógicos.
 - Políticas internacionales
 - Documentos gubernamentales: Planes de Desarrollo; Ministerio de Educación Nacional
 - Perspectivas teóricas y conceptuales vinculadas a Investigación y Currículo
 - Inventario de las maestrías en Educación en Colombia. Emergencia y permanencia.1960-2010

- Propuestas curriculares de las Maestrías en Educación en Colombia. Identidades. 1960-2010
 - Eventos y Producción investigativa de las Maestrías en Educación en Colombia. 1960-2010.
2. Caracterizar la tensión entre currículo / investigación, para comprender las regularidades, discontinuidades, prácticas que se fueron instalando en el recorrido de las Maestrías en educación en Colombia entre 1960-2010.

Este objetivo se aborda desde el *cómo* de lo curricular e investigativo en las Maestrías en Educación en Colombia, en el periodo 1960- 2010, a partir de archivos sobre:

- Misión, propósitos de formación, selección y admisión, perfiles de ingreso y egreso, a partir de las propuestas curriculares revisadas de las Maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010.
 - Propuestas curriculares en clave de investigación revisadas de las Maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010.
3. Elaborar un estrato inicial de una cartografía conceptual de los territorios, las identidades y la memoria que se conservan sobre las maestrías en educación en Colombia entre 1960-2010, a partir de los trayectos identificados.

Este objetivo se aborda desde el *dónde* de lo curricular e investigativo de las maestrías en Educación en Colombia. Periodo 1960- 2010, desde los trayectos elaborados.

Análisis de la información

A partir de los documentos consultados y a la configuración de archivos, se van construyendo los trayectos que permiten el reconocimiento de territorios, identidades y asuntos

implícitos que emergen al interior de la tensión currículo/investigación, los cuales se plasman en un estrato inicial de una cartografía conceptual que toma sus referentes de la cartografía social⁴² y de la cartografía social - pedagógica (Barragán & Amador, 2014).

La cartografía social tiene a su base la noción de territorio que, como espacio socializado y culturizado, está constituido por múltiples dimensiones interrelacionadas entre sí que dan lugar a un proceso o modo particular como las comunidades resuelven colectivamente sus problemas, las cuales desde la Investigación Acción Participación - IAP- como enfoque de la cartografía social, entiende que todos los saberes tienen un lugar en la configuración de dicho territorio. Se puede afirmar, entonces, que se trata de una metodología que se sitúa en el “enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo”. (Barragán & Amador, 2014).

Ahora bien, transfiriendo lo anterior al campo de la educación, podemos hablar de la cartografía social-pedagógica, la cual se vale de instrumentos vivenciales y técnicos para que los participantes construyan criterios que les permita relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio. (Barragán & Amador, 2014, pág. 8)⁴³

Y en la investigación que nos ocupa, se recurre a la denominación de *Cartografía conceptual* que, si bien conserva la apuesta por una lectura global al objeto de estudio, no recurre a experiencias de los sujetos en forma directa, sino a los documentos que como fuentes primarias, secundarias y terciarias de concepciones y prácticas que permiten reconocer los trayectos de la tensión currículo-Investigación mediante hitos.

⁴² Como aparece en <http://bit.ly/1KBuRgG>

⁴³ Convocando a estudiantes, docentes, directivos y otras comunidades afines al asunto pedagógico a trabajar, especialmente asociados a las prácticas pedagógicas,

Por ello, se puede afirmar –analógicamente- que la cartografía conceptual (Lázaro, Lorente, & Ancheta, 2014) es una metodología que permite leer el estado del asunto a partir de archivos, susceptibles de ser organizados mediante mapas que expresan una mirada con matices genealógicos, buscando dar cuenta de las diversas identidades que se cruzan en el territorio de algunas de las maestrías en educación en Colombia de 1960 a 2010.

La cartografía conceptual –su estrato inicial-, se construye a partir de los archivos convocados y referidos previamente, permitiendo la emergencia de los trayectos de la tensión currículo-Investigación, desde sus regularidades, discontinuidades y convergencias.

Capítulo II. Memorias

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)

La memoria, como la huella que conecta el pasado con el presente y el futuro, es el eje que vertebra este capítulo, el cual resulta de convocar de un lado el marco conceptual previo para abordar la tensión currículo-investigación en Maestrías en Educación en Colombia durante el periodo 1960-2010⁴⁴, y de otro lado, a la documentación a la cual se accedió para presentar la confluencia de tres vertientes: Una, el contexto internacional y nacional; dos, lo encontrado, el recorrido desde publicaciones sobre asuntos afines al objeto de investigación; y tres, lo curricular y lo investigativo de los programas de Maestría en Educación que se revisaron para tal fin.

⁴⁴ Capítulo I de esta tesis.

Vertiente uno: Contexto

El contexto, entendido como la red de prácticas de múltiples ámbitos que se vinculan con un evento en particular se aborda en los ámbitos internacional y nacional. El primero de ellos, referido particularmente a México, España y algunos países latinoamericanos, cuyas prácticas y experiencias educativas se encuentran vinculadas con el asunto que se aborda en esta investigación.

Contexto Internacional

En la década del 60 existió en Colombia un fuerte impacto de las investigaciones en currículo, universidad y formación investigativa de México⁴⁵, que se convirtió en un telón de fondo en nuestros asuntos nacionales. Precisamente, en este país, a finales de la década del 80 se publicaron 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. El investigador de la Universidad de la UNAM, (Sánchez, 1998) plantea el vínculo explícito entre la crisis económica de su país y la investigación en Educación Superior, evidenciando la austeridad por la que atravesaba y que representaba “inflación, desempleo, subempleo, salarios insuficientes, especulación cambiaria, fuga de capitales, éxodo de personal calificado, déficit público, dependencia tecnológica”, asuntos que le permitían, de un lado afirmar que “el objetivo prioritario de la ciencia en México es sobrevivir” hacer su análisis partiendo del presupuesto de que, en su país, “la crisis de la investigación es una crisis de proyecto”. Siguiendo a este autor, se considera que un proyecto como una “realidad social”, representa el resultado de “la imaginación creadora, de la voluntad política de una comunidad y del poder de negociación de los actores sociales”, y de la misma manera se altera

⁴⁵ Ver anexo No.3 México y España

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 que lográndolo llega el bienestar de la sociedad y múltiples y diversas oportunidades para su desarrollo y satisfacción personal. Es precisamente 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 y queda estructurado a partir de las relaciones de poder, quedando pendiente su constitución como proyecto que por su alto costo para el estado, ha ido distribuyendo 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 una 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 se favorece abierta o implícitamente el crecimiento de las instituciones privadas que no crean obligaciones al presupuesto público.

Un gran desafío tienen los países latinoamericanos: asegurarle a la investigación realizada en educación superior un razonable grado de autonomía y facilitar más la reconciliación entre las preocupaciones derivadas de consideraciones económicas con los temas de democratización política y de las legítimas cuestiones sociales, porque si los primeros eruditos consideraban que la función de la enseñanza en la educación superior era la búsqueda del conocimiento por sí mismo, y los investigadores de nuestros días opinan que 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 las estadísticas numéricas de artículos, proyectos y reconocimientos formales.

Por las referencias tanto en Colombia como en México a la educación española⁴⁶, se revisó el archivo de la Universidad de Barcelona⁴⁷, encontrándose registro de las investigaciones realizadas desde los programas de Master⁴⁸ y doctorado, principalmente aquella denominada Master en Investigación en Didáctica, formación y evaluación educativa y del Doctorado en Educación y Sociedad⁴⁹.

Se infiere, a partir de la información recabada, que su actividad es permanente y la vertiginosidad de eventos y publicaciones supera con creces la dinámica colombiana. Sin embargo, los asuntos investigados y publicados se centran en los últimos años, fundamentalmente en problemas de aprendizaje y estructura del sistema educativo, así como en la formación de maestros⁵⁰, lo cual contrasta con las investigaciones en Colombia cuyo énfasis se va vislumbrando en escenarios educativos fuera del contexto de aula, más bien centrado en preguntas por la formación y la educación, desde la perspectiva pedagógica.

Es muy notorio que las investigaciones en Master y doctorados se encuentran centradas en torno a los PLE (entornos personales de aprendizaje), asunto que convoca incluso investigadores de otros países con quienes llevan a cabo proyectos conjuntos y de largo alcance,

⁴⁶ Ver Anexos Nos. 15 y 16

⁴⁷ Visitado en octubre-noviembre de 2013

⁴⁸ Que podrían homologar como maestrías de profundización en Colombia, aunque distan mucho en su tiempo de dedicación y alcances formativos.

⁴⁹ Ver <http://www.giga.ub.edu/acad/pops/pub0201.php?id=H1301>. este doctorado ofrece nueve líneas de investigación en temas como: social y educativa con comunidades; ciudadanía y valores; enseñanza y aprendizaje en entornos digitales; personas adultas; juventud; psicopedagogía; didáctica, y evaluación; educación superior; trabajo, servicios y política social. Se encuentra adaptado al espacio europeo de educación superior y actualmente tiene como exigencia para su ingreso, haber realizado un master (preferiblemente en investigación) oficial; y, establece relaciones académicas con el grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje GR-EMA; y el Grupo de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje Virtual. GREAV, cuya Revista Educación Digital, permite acceder a su recorrido de investigación tanto a nivel de proyectos como de publicaciones.

⁵⁰ 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 se encuentran 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>.

y en ese mismo ámbito se encuentra el grupo de investigación Esbrina: Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos (2009SGR 0503g)⁵¹. Este grupo realizó durante 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, que en un 98% eran estudiantes de doctorado o master en la Universidad de Barcelona⁵².

En el departamento de Didáctica, Formación y Evaluación educativa⁵³ se ofrece un master (profesionalizante) de Dirección y Gestión de Centros educativos; un master (investigativo) en innovación y cambio educativo, en el cual se conoció la propuesta del módulo de currículo con el Dr. Joan Mallart, experto en este campo, muy centrado en currículo entendido como plan de estudios. En este aspecto hay asuntos bastante disímiles de lo que Latinoamérica y Colombia se viene investigando, sobre todo en asuntos asociados al campo del currículo y podría afirmarse que hoy no les interesa la discusión sobre la tensión currículo/investigación, es más, en este sentido no hay investigación en concreto.

Se realizaron entrevistas centradas en la discusión currículo /investigación /formación investigativa en maestrías a ocho investigadores y docentes⁵⁴, quienes expresaron abiertamente poco interés en discutir asuntos asociados a la tensión currículo/investigación. Para ellos, desde diversos ángulos, es un asunto definido desde el plan de estudios y cuya responsabilidad es

⁵¹ Este grupo se dedica al estudio de las condiciones y los cambios actuales de la educación en un mundo mediado por las tecnologías digitales y la cultura visual. Ver <http://www.ub.edu/esbrina/index.html>.

⁵² Ver <http://som.esbrina.en/aprender/>

⁵³ Se sostuvieron diálogos con la Dra Anna Forés, el Dr. José Contreras Domingo y el Dr Artur Parcerisa, con quien coordinaba la Investigación en Educación Superior.

⁵⁴ Dr Serafin Antunez, director del Master de Dirección y Gestión de Centros educativos; Dr. José Contreras, director del Master en innovación y cambio educativo e investigador y docente tanto del master como del doctorado; Dr. Joan Mallart, Investigador en currículo y conocedor de la historia educativa de España; docente en el Master investigativo; Dr. Francisco Imbernon, investigador, docente, asesor de master y doctorado; Dr. Vicente Benedito Antoli, docente investigador en el Master en investigación; Dr. Artur Parcerisa, docente investigador del master y del doctorado; Dr. Jorge Larrosa, docente investigador del master en investigación.

absolutamente individual. De hecho, su presencia en la Universidad es solo para la sesión de clase y disponen del resto del tiempo para sus asuntos investigativos, que en el momento de estas entrevistas (oct-nov, 2013) estaban bastante inactivos por el momento social y económico en que se encuentra la nación española y afecta la inversión en a Universidades. Sin embargo, la revisión bibliográfica en retrospectiva permite reconocer algunos referentes para esta investigación (ver Anexo No.5)

En el mismo sentido se encontró que desde los másteres en investigación (ver Anexo No. 14) y desde el doctorado (ver Anexo No.15) se hacen investigaciones que centran su objeto en asuntos educativos especialmente de Brasil, México y Chile, una mirada foránea a los procesos educativos íntimos de cada territorio que, por la cultura arraigada en América Latina, se espera sean mejor recibidas si están avaladas por una universidad externa, asunto que no necesariamente garantiza su pertinencia. Algunos ejemplos se encuentran en el anexo No. 14⁵⁵.

Estas dinámicas tienen su arraigo en las movilidades que la Educación Superior viene teniendo en América Latina; desde la mirada de la Unesco y la IESALC, la Educación Superior en América Latina ha presentado tres reformas: la primera, que en la búsqueda de la autonomía y el cogobierno estuvo marcada por la reforma de Córdoba (Argentina en 1918); la segunda,⁵⁶ en la década de los 80, asociada a la mercantilización y la diferenciación, que 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 en calidad como se esperaba; y la tercera, en la década de los

⁵⁵ Estos referentes son tomados del catálogo físico y digital de la Universidad de Barcelona entre octubre y noviembre de 2013.

⁵⁶ “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”. (Iesalc-Unesco, 2008)

90, que atiende a las tendencias de masificación e internacionalización mediante la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, como aparece enseguida

Tabla 1. Reformas de la Educación Superior en América Latina

Modelo ES	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
<i>Primera Reforma:</i> Autonomía y cogobierno Modelo monopolístico público. 1918	Lógica pública. Lucha por la autonomía.	Búsqueda de fondos. Estado Educador	Luchas políticas. Alianzas con estudiantes y partidos
<i>Segunda Reforma:</i> Mercantilización Modelo dual público – privado Década del 80	Diversificación. Lógica privada. Lucha por 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
<i>Tercera Reforma:</i> Internacionalización Modelo Trinario (público – privado – internacional) Década del 90	Lógica nacional defensiva. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones de rectorales. Nuevo rol 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, pág. 13)

En el marco de la tercera reforma en Colombia en Educación Superior, se institucionaliza el Viceministerio de Educación Superior, encargado de regular tanto los pregrados como los posgrados, aunque en estricto sentido, aun hoy existe cierta liberalidad sobre la propuesta de Maestrías en particular de Educación, situación que impacta en dos sentidos: uno favorable para la creación y proyección de programas de formación posgradual en este campo en diálogo con los aspectos que atañen a los grupos de Investigación; y otro, que abre la posibilidad de ofertas que no cumplan con los mínimos de calidad esperada. En el informe citado se encuentra así:

Tabla 2. Tercera reforma en Educación superior en Colombia.

País	Organismos internacionales de ES	Composición Institucional del Sistema de ES	Organismos encargados de las estadísticas de la ES
Colombia (2004)	Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior	Universidades e Instituciones Universitarias: 73 públicas y 137 privadas. Instituciones tecnológicas y técnicas profesionales: 34 públicas y 83 privadas	La centralización de las estadísticas de Educación Superior está a cargo de la Subdirección de Análisis de la Educación Superior (Dirección de Apoyo y Seguimiento a la Educación Superior- VES-MEN).

Fuente: (IESALC-UNESCO, 2006, pág. 235)

La IESALC-UNESCO publicaron “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (Gazzola, 2008) documento que evidencia, entre otros elementos, la importancia crucial de la investigación *pertinente* desde la Educación superior, y en el caso que nos ocupa, en las Maestrías en Educación. En el mismo sentido, los documentos marco de la Educación superior en Colombia, América Latina y el Mundo, sitúan a la investigación como el elemento sustancial para generar divergencia de pensamiento y procesos transdisciplinarios que permitan a la Universidad atender a su misión de educar para lo superior.

Contexto nacional

La hipótesis de partida, apoyada en decenas de ejemplos de países que logran manejar su desarrollo mejor que Colombia, es que si queremos estar en condiciones radicalmente mejores dentro de un cuarto de siglo, es necesario cambiar hoy el sistema educativo y desarrollar mucho más la ciencia y la tecnología” (Aldana & otros, 1996, pág. 23).

El escenario de esta investigación convoca experiencias en formación posgradual en el ámbito de las Maestrías en Educación en Colombia en el periodo de 1960 – 2010, ofrecidas en las universidades colombianas (ver Anexo No.9), reconociéndolas en vínculo con el devenir

nacional e internacional de la educación, el currículo y la investigación; y, en este sentido, se espera que en una maestría se proporcionen elementos de formación académica, teórica y práctica superior que desde ejercicios de investigación permita a quienes se están formando adquirir o mejorar habilidades para realizar análisis argumentados de los asuntos pertinentes al ámbito de estudio. Desde esta perspectiva como programa de Posgrado en Colombia cuenta con los siguientes referentes legislativos a partir de la década del 90⁵⁷:

- Constitución Política de Colombia, 1991 (Gómez, 2016).
- 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. Reestructura el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y se expide su estatuto básico, en el cuál se determina ser auxiliar para tratar los temas de Educación superior que más adelante pasa al Viceministerio de Educación Superior
- Regulación de los programas de Maestría: Decreto 836 de 1994.
- Regulación de doctorados: Decreto 2791 de 1994 y Decreto 1975 de 1996.
- 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. Reglamenta los artículos 53 y 54 de la ley 30 de 1992, para el sistema y consejo nacional de Acreditación.

⁵⁷ Los documentos referidos fueron tomados de la página del Ministerio de educación nacional de Colombia www.mineducacion.gov.co entre 2011 y 2016.

- Decreto 1475 de 1996, que modifica y adiciona los decretos 836 y 2791 de 1994.
- Decreto 272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 2662 de 1999. Se modifica la estructura ICFES y se dictan otras disposiciones.
- Acuerdo 01 de 1999, por el cual se adopta el reglamento de funcionamiento del Consejo Nacional Superior.
- Acuerdo 01 de 2000, por el cual se subroga el acuerdo 004 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior CESU, se expide el reglamento, se determinan las funciones y la integración del consejo nacional de acreditación
- Resolución 396 de 2000, por el cual se organiza el procedimiento interno para el registro de programas académicos de pregrado y especialización.
- Ley 635 de 2000. por la cual se fijan el sistema y métodos para que el ICFES, fije (sic) las tarifas por concepto de los servicios que presta y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 982 de 2000. Se establecen las condiciones y modalidades de los convenios Interadministrativos con el ICETEX para el otorgamiento de créditos educativos y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 916 de 2001 Por el cual se unifican los requisitos y procedimientos para los programas de Doctorado y Maestría.
- Decreto 2230 de 2003. Para asegurar que los programas de postgrado: especializaciones, maestrías y doctorados cumplan con el funcionamiento y las

Condiciones Mínimas de Calidad, el gobierno crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). Se organizan por áreas del conocimiento y tienen la responsabilidad de evaluar y emitir conceptos sobre las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos de educación superior con el apoyo de pares académicos y asesorar al Ministro de Educación Nacional (MEN) en materia de condiciones mínimas de calidad y de competencias laborales, así como las políticas y criterios para fomentarlos.

- Decreto 1001 de abril 3 de 2006⁵⁸. Orienta sobre la formación integral en especializaciones, maestrías y doctorados.
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1295 de abril de 2010⁵⁹. Reglamenta la Ley 1188 de 2008 y deroga el Decreto 2566 de 2003. Determina las características de las Maestrías de profundización e investigativas.

⁵⁸ El decreto 1001 de abril 3 de 2006, en su Artículo 2 indica: Los programas de especialización, maestría y doctorado deben propiciar la formación integral en un marco que implique: a) El desarrollo de competencias para afrontar críticamente la historia y el desarrollo presente de su ciencia y de su saber; b) La construcción de un sistema de valores y conceptos, basados en el rigor científico y crítico, en el respeto a la verdad y la autonomía intelectual, reconociendo el aporte de los otros y ejerciendo un equilibrio entre la responsabilidad individual y social y el riesgo implícitos en su desarrollo profesional; c) La comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de su investigación; d) El desarrollo de las aptitudes para comunicarse y argumentar idóneamente en el área específica de conocimiento y para comunicar los desarrollos de la ciencia a la sociedad.

⁵⁹ Este decreto en su Artículo 24 plantea: Los programas de maestría podrán ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades bajo un único registro [...] La maestría de profundización busca el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. La maestría de investigación debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural, según el caso.

Se encuentra que la legislación para posgrados se va consolidando a partir de la década del 90, así como el fortalecimiento de la investigación, lo cual se evidenció en Colombia al filo de la oportunidad, cuando se plantea como uno de los problemas más graves de la Educación Superior colombiana:

Los mecanismos de crítica científica apenas se están consolidando en Colombia y nuestros investigadores apenas empiezan a interesarse en la necesidad de confrontar-se con sus pares internacionales y vincularse a sus redes. La Misión Nacional de Ciencia y Tecnología que entregó su informe en 1990, apuntó certeramente a la ausencia de verdadera cultura académica y trazó los rasgos más significativos de ella. (Aldana & otros, 1996, pág. 62).

Uno de los posgrados de gran auge desde la década del 90 son las especializaciones, que buscan responder a la adquisición de conocimientos y destrezas en una dimensión específica del conocimiento del cual se ocupa. Otros, como las maestrías, ahondan en este estudio y brindan instrumentos para el desarrollo de técnicas docentes orientadas a la investigación operativa y la formación de otros profesionales. Finalmente, se espera que los doctorados profundicen en las técnicas investigativas y en la generación de nuevo conocimiento. En Colombia, las Maestrías se catalogan de Profundización o de Investigación,

Las maestrías de *profundización* tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento 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)

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. puntualizando que “[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” (MEN, 2010a)

Vertiente dos: lo encontrado, el recorrido

El ámbito temporal de esta investigación se caracteriza por la presencia de factores provenientes de la intervención activa de organismos internacionales -ONU, UNESCO, OEA- (Jaramillo, 2009) que sentaron las bases para la creación en 1968 del Fondo Colombiano de Investigaciones científicas y proyectos especiales “Francisco José de Caldas” – Colciencias-, y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología “como órgano consultivo y asesor del Gobierno Nacional en lo relacionado con la política científica y tecnológica”, asuntos que no son ajenos al aumento de la oferta pos gradual, en diversos campos del conocimiento y desde luego, en educación.

Las cinco décadas comprendidas en el período 1960-2010 ofrecen hechos asociados a la formación en maestrías en educación que evidencian trayectos de la educación posgradual colombiana, asociada tanto a la emergencia de universidades pedagógicas como a las ofertas de programas específicos de posgrados que aparecen por primera vez en Colombia, hacia 1946, en

la Universidad Nacional de Bogotá; siendo precedida a nivel latinoamericano por la Universidad Central de Venezuela, 1941; y seguida por el Instituto Interamericano de Ciencias agrícolas, IICA, en Costa Rica, 1946; la Universidad Autónoma de México, 1950; la Universidad de Río de Janeiro, 1958; Ecuador, 1975, y experiencias incipientes en 1980 en Bolivia, Haití, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Paraguay, que correspondieron especialmente al campo de la Medicina.

Entre 1932 y 1934⁶⁰ se crean las primeras tres Facultades de Educación en el país: dos en Bogotá, una femenina, derivada del Instituto Pedagógico Nacional; otra, masculina, adscrita de inmediato a la Universidad Nacional, y una tercera en Tunja, derivada de la Escuela Normal que allí funcionaba. De la facultad creada en Bogotá, adscrita a la Universidad Nacional, se previó que tendría seccionales en Medellín y Tunja, lo que nunca ocurrió por razones presupuestales según se adujo, aunque el verdadero motivo puede más bien haberse relacionado con la fusión, a partir de enero de 1936, de las tres Facultades de Educación en una sola con sede en Bogotá, adscrita por demás a la Universidad Nacional, aunque en el mismo año el Ministerio de Educación Nacional optó por asumir directamente su control.

De otro lado, se registra la existencia de la Escuela Normal Superior de Colombia que, rebautizada a partir de 1937, habría de dejar profunda huella en la historia de la formación de educadores en el país. Allí se trató de combinar la experiencia de la Escuela Normal Superior de Francia con la experiencia de la Facultad de Ciencias alemana. [...] Tomamos de los franceses el criterio de formar científicos, filósofos y humanistas y de la Facultad de Ciencias de Berlín la orientación científica. Así, la fundamentación en ciencias era alemana y la humanística, francesa (García N. , 2004)

⁶⁰ En el período de la “Revolución en Marcha” de Alfonso López Pumarejo 1934-1938

En 1953 se funda la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia para “resolver el problema de la educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente...” (Ríos, 2004)⁶¹ que ofrece formación en biología y química, matemáticas y física, sociales y filosofía y posteriormente en Idiomas y Literatura. Curricularmente fue similar a los planes de estudio de Tunja, Bogotá y de la Escuela Normal de Varones de Medellín; sin embargo, hubo algunas diferencias con ésta última:

1) de la psicología del niño y del adolescente se pasó a la psicología del adolescente; 2) de abrió el curso de organización y legislación comparada de la enseñanza secundaria para reemplazar el de organización y legislación escolar, y 3) los cursos de pedagogía muy visibles en la normal se fueron reduciendo progresivamente en la nueva facultad. (Rios, 2006, pág. 53).

Cuenta hoy en día con cinco Departamentos: Pedagogía, Educación Avanzada, Educación Infantil, Enseñanza de las Ciencias y Artes, y Extensión y Medios Didácticos, además del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP-. En el transcurso histórico-académico de la Facultad de Educación, han corrido cuatro tipos de currículos: el generalista, el profesionalista, el sociologista y la pedagogía científica⁶².

De otro lado, la Universidad del Valle, en Cali, en 1964, a partir de un reacomodo administrativo y académico, agrupa como aparece en su *Reseña Histórica. Consolidación académico – administrativa: 1962 – 1971*⁶³,

⁶¹ Refiriendo a Julio César García; Juan Hurtado, “Informe de la comisión de rectores”, en revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Medellín, Vol.III, No8, a959, p-206

⁶² Tomada de <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/472611> en Marzo 18 de 2015.

⁶³ Tomada de la página de la Universidad del Valle. <http://aniversario60.univalle.edu.co/historia/resenha/periodos/1962-1971.html>

Las Facultades y Escuelas en un sistema de Divisiones, departamentalizadas dentro de un concepto de integración de recursos, lo que se tradujo en un incremento de la actividad académica con un mayor número de programas docentes, investigativos y de servicio a la comunidad. Todas las Facultades se convirtieron en Divisiones, así: Ingeniería, Ciencias Económicas, Arquitectura y Salud.

Teniendo como base el Departamento de Extensión Cultural, surge la Facultad de Educación, con el fin de preparar profesores licenciados en Estudios Sociales y Filosofía, Idiomas, Matemáticas y Ciencias; unos meses más tarde esta Facultad se reemplazó por el Instituto de Humanidades y Educación, el cual dio lugar a las Divisiones de Educación y de Humanidades, creadas en 1964. La nueva División de Humanidades comenzó con cinco Unidades Académicas: los departamentos de Filosofía, de Letras, de Historia, de Idiomas y de Música; por su parte, la División de Educación desarrolló licenciaturas en las siguientes áreas: Matemáticas, Física, Biología y Química y en 1966 se creó la División de Ciencias que agrupaba a los profesores de Física, Química, Matemáticas y Biología y cuya finalidad inicial era servir de soporte a los Estudios Básicos y formar profesionales en esas mismas áreas.

De acuerdo con la misma reseña histórica de la Universidad del Valle, se encuentra que “avanzada la década 1960 –1970 se establecieron los estudios de posgrado, con programas conducentes a títulos de Magíster en Planeamiento General, en Enfermería Clínica, en Salud Pública, en Fisiología, en Lingüística y español, y en Administración Educacional.

La Universidad de Antioquia, que crea su Facultad de Educación en 1953, ofrece licenciaturas que se constituyen sobre la base de la “disciplinarización del conocimiento y su enseñanza, transposición y construcción didáctica”, las cuales, a partir del Acuerdo 200 de 1982,

del ICFES, se diferencian de los nuevos programas “se erigen sobre los saberes sobre el niño” (Isaza, Henao, & Gómez, 2005, pág. 111); nuevas licenciaturas que cambiarán “los paisajes, discursos, subjetividades y prácticas” de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Dichos programas otorgan una nueva sensación de autonomía, fundamentalmente porque el currículo estaba administrado solo por la Facultad.

La primera Maestría de Educación en Colombia surge precisamente en la Universidad de Antioquia, en el año 1967, cuyo énfasis inicial era a la Orientación y Consejería⁶⁴, este énfasis conquista su auge en la ciudad de Medellín con el primer Seminario Nacional de Orientación y Consejería, cuyo objeto era evaluar el estado actual del desarrollo de los servicios y programas académicos en el campo de la orientación y consejería.

En la Universidad Nacional los primeros programas de Maestría fueron creados entre 1967 y 1973. Las reformas introducidas en el año 1964 por el Rector José Félix Patiño, se destaca la creación del Consejo Superior como máximo órgano de gobierno. El Consejo Académico volvió a constituirse en cuerpo consultivo. Se destaca en ese año la aparición de los departamentos, institutos, unidades, secciones académicas de investigación y docencia y el desarrollo de programas de postgrado. A finales de la década de los 60 se les dio impulso a los programas de maestría en la Universidad Nacional y en el país. Los

⁶⁴ Desde 1954 se tiene memoria escrita respecto a la incursión de la Orientación Escolar en el sector educativo. Con el Decreto 1637 del 12 de julio de 1960, se crea la “Sección de Orientación Profesional”, adscrita a la División de Servicios Técnicos. El Decreto 3157 de 1968 cambia la denominación anterior por la de: “Sección de Orientación Psicopedagógica”, bajo la tutoría de la División de Bienestar Educativo, con la finalidad de estudiar, analizar y proponer soluciones, en lo que respecta a la Orientación Psicopedagógica para establecimientos de Educación, en colaboración con Entidades y Organismos Asesores del Ministerio del MEN, Sección de Orientación Psicopedagógica. El Decreto 080, del 22 de enero de 1974, contempla, que es indispensable ofrecer Servicios de Orientación y Asesoría Escolar en los Establecimientos Educativos. El MEN, en uso de sus atribuciones legales, por Resolución 1084 del 26 de febrero del mismo año, crea los Servicios de Orientación y Asesoría Escolar para los Establecimientos Educativos Oficiales del país, definiendo objetivos del servicio y las funciones de los profesionales especialistas en el área. El MEN, mediante la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974 crea el “Servicio de Orientación y Asesoría Escolar”, para los establecimientos educativos oficiales del país, por considerar que era el medio más indicado para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicósomáticas que, en ese momento, alcanzaban altos índices. Con la Expedición de la Resolución 2340 del 5 de abril de 1974, el MEN define las funciones y establece, en el artículo 1º: “Para ejercer una mejor prestación del servicio de orientación y asesoría escolar, los establecimientos educativos oficiales contarán con un asesor por cada 250 estudiantes”.

primeros programas, a nivel de maestría fueron creados entre 1967 y 1973, y en 1986 abrieron sus puertas los primeros programas doctorales del país en áreas como la Física y Matemáticas. (UNAL, s.f.)

El Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional fue creado en el año 2001 en la Facultad de Ciencias Humanas. Su creación es el resultado de la necesidad de una unidad académica en la Universidad en la que confluyeran los proyectos y programas de formación pos gradual en educación (UNAL, Instituto de Investigación en Educación. Historia, 2017)⁶⁵.

También se encuentran referencias en esta época de la Universidad de la Sabana⁶⁶ : Un grupo de académicos preocupados por la formación profesional de los educadores colombianos, crean en 1963 el Centro de Orientación Docente (COD); primera institución en Colombia dedicada a la realización de cursos durante los períodos de vacaciones escolares con el objetivo de contribuir a la actualización profesional de los profesores y directivos de las instituciones educativas, así como a la mejora de la educación del país. En 1976 se crea la Facultad de Educación, que tiene como Misión la generación de conocimiento en tres dimensiones de la acción educativa: social, institucional y política. En consonancia con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de La Sabana, se propone la formación de educadores que con su ejercicio profesional contribuyan al desarrollo socio-educativo del país; y la cualificación pedagógica de las Instituciones Educativas.⁶⁷

⁶⁵ Tomado de <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/acerca-iedu/historia2>

⁶⁶ A propósito, la Universidad de la Sabana cuenta con la Revista Educación y educadores cuya versión digital desde 1997 publica resultados de investigaciones en Educación, revisar <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye>.

⁶⁷ <http://www.unisabana.edu.co/unidades-academicas/facultad-de-educacion/facultad-de-educacion/>. Recuperado en Julio 4 de 2016

Así mismo, en la Universidad Externado de Colombia, se ofrece la Maestría en Orientación y Asesoría Educativa que durante la década del 70 graduó un gran número de magísteres (Ver Anexo No. 8)⁶⁸

Fue en 1980, con la vigencia del Decreto No. 80 (MEN, 1980) “Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria”, cuando se definieron objetivos, tipo de programas, importancia de la investigación y su papel en el mejoramiento de la calidad académica; así mismo, se estableció el tiempo de duración y las unidades académicas que debería contener cada nivel de estudios en el postgrado, mediante rangos.

En las universidades colombianas tuvo primacía 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. Colciencias,⁶⁹ en su análisis, encuentra algunas causas de este enorme rezago, como son: escaso presupuesto, bajos salarios a investigadores, exceso de carga docente, 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.

⁶⁸ Algunas investigaciones de la década del 70: Estudio sobre un plan de actividades de orientación y asesoría educativa en el preuniversitario; Estructuración de actividades del servicio de orientación y asesoría educativa para la práctica docente en la modalidad del bachillerato pedagógico; Aptitud mecánica y rendimiento académico en el área de matemáticas.

⁶⁹ En esa consolidación de la institucionalidad se promulga la Ley 1286 de 2009 que transforma a Colciencias en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación y se crea el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), refuerza la institucionalidad para identificar, transferir, producir y proveer los conocimientos que el bienestar de la gente y el desarrollo del país y sus regiones requieren.

Esta situación se considera enraizada en las experiencias vividas entre 1930 y 1960, época durante la cual Colombia vivió un ímpetu de industrialización, redefinición de su base productiva, movilidad para revertir la imagen de un país rural a urbano, 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 se encuentran en la tabla 3.

Tabla 3. Misiones internacionales y políticas 1922-1935

Misiones Internacionales	Políticas
<p>El referido incremento del interés por vincularse a la lógica económica y de producción de conocimiento a nivel mundial, sin embargo, se considera en Colombia, un movimiento tardío que logró sobreponerse, de un lado al Tratado diplomático y de comercio con EU (1922)⁷⁰ (Bermudez, 2011), el cual restringió la posibilidad de producción nacional de medios intermedios y de capital hasta 1948 y retardó la aparición de industrias fabricantes de maquinaria y equipo en Colombia; y de otro lado, se sobrepuso –a su manera-, a la misión Kemmerer (1923) que logró institucionalizar las condiciones financieras en que se ha desenvuelto la dependencia económica del país desde el exterior, y por ende, también la dependencia tecnológica y científica</p> <p>1951. Informe Currie. Bases para un programa de Fomento para Colombia", que establece como prioridad la educación primaria y la educación vocacional.</p>	<p>La mayoría de los estudios de la economía colombiana coinciden en afirmar que fue durante el Gobierno de Mariano Ospina Pérez. (1922-1926) que se inició la industrialización en Colombia, la cual en sus comienzos fue financiada exclusivamente con ahorro interno.</p> <p>Proyectos como el Programa de construcción de carreteras y ferrocarriles (1925); la ley 64 (primera en Colombia) sobre impuestos que estimuló la capacitación en activos fijos industriales, como alternativa al atesoramiento o a otras formas de acumulación de capital (1927); la ley 81 de reforma tributaria cuyo impacto estuvo en la recuperación financiera de los sectores más antiguos y la modernización de equipos y procesos (1931); la expedición de la legislación laboral básica por el Congreso que buscó elevar la productividad de la mano de obra (1934-1940); el Decreto 2218 de reforma arancelaria que facilitó la introducción al país de diversas tecnología que dieron lugar a nuevas empresas y productos (1950);</p> <p>Creación de Ecopetrol; Código sustantivo del Trabajo; de la adopción de instrumentos que registran y controlan los procesos industriales y el inicio de Cartón Colombia –década del 50-.</p>
<p>En 1958 se conoce el informe Le Bret, denominado "Misión Economía y Humanismo", que analiza de una manera profunda la situación de la educación superior y propone como prioridad incentivar la investigación con rigor científico en sentido crítico y la formación de los docentes como investigadores.</p>	<p>El incremento de la producción de celulosa, polímeros y pinturas (1960), son elementos constituyentes del entorno epocal en el cual Colombia incrementó su interés por vincularse a las lógicas económicas, consumistas y en consecuencia de producción de conocimiento y de manufacturas a nivel mundial, que se encuentra en coherencia con las pretensiones educativas en Colombia que desde el Informe Currie (1951) al interior de las "bases de un programa de Fomento para Colombia", establece como prioridad la educación primaria y la educación vocacional.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de referentes documentales⁷¹

⁷⁰ Tratado de Urrutia y Thompson

⁷¹ Toro, J. (julio-agosto de 1984). Colombia: Investigación en Educación tendencias y características. Educación Hoy, 14(82), 59-90; Rios, R. (2008). *Las Ciencias de la educación en Colombia 1926-1954*. Bogotá: Cooperativa

Mientras la misión Kemmerer institucionaliza la dependencia económica, y por ende la dependencia científica y tecnológica del país, en la década del 30; el informe Currie -1951- presta mayor atención a educación primaria y a la educación vocacional; y el informe Le Bret - 1958- propone dar prioridad a la educación superior e incentivar la investigación con rigor científico en sentido crítico y la formación de los docentes como investigadores. Este discurso mantiene vigencia.

Durante la llamada "República Liberal" (1930-1946), se promovió una reforma en la educación superior acorde con las transformaciones sociales, políticas y económicas de corte modernizador que experimentó el país. Se dio un considerable apoyo al desarrollo de la universidad pública. Surgieron diversas universidades, tales como la Universidad Distrital de Santander, la Universidad del Tolima, la del Atlántico y la de Caldas. La Universidad Nacional se constituyó en paradigma de la educación superior y en motor de los cambios en las universidades oficiales; adquirió normatividad, se integró en facultades e institutos, se diversificaron sus planes de estudio, se abrieron nuevas formas de participación del profesorado y del estudiantado en el gobierno de la universidad, se concentró la mayor parte de los recursos destinados al sector educativo superior, y ostentó la facultad de controlar el otorgamiento de títulos profesionales y, en general, de la enseñanza superior. (Mejía, 1994)

En la década de los cincuenta, Colombia vivió un periodo muy fuerte de violencia (1946-1953), seguido de una dictadura (1953-1957) y la instauración del Frente Nacional (1958-

1974)⁷²; así mismo, se vio impactada por la revolución cubana (1958), y por la política de la Alianza para el progreso (1961) la cual instauró reformas económicas, políticas y sociales. En este contexto, Alberto Lleras Camargo, durante su periodo presidencial (1958-1962), propone el Plan de Desarrollo denominado *Reconstrucción Nacional*, centrado en un pacto político para resolver la coyuntura política y consolidar su hegemonía, pero, contra lo esperado, pierde legitimidad y credibilidad política. Se vivió un retraso en el sector agrícola a pesar de los avances de las décadas previas, entre otros aspectos por a la migración de la gente del campo a la ciudad, lo cual incrementa la problemática del desempleo; esto trae como consecuencia la Ley de la Reforma Social Agraria Ley 135 de 1961, la cual privilegió las mejoras en la producción y productividad, mediante el desarrollo físico y tecnológico, sin tenerse en cuenta los beneficios sociales del campesino.

En este contexto, la educación superior giró en torno a un modelo de autonomía restringida a las universidades públicas, funcionamiento de la universidad como empresa comercial, intervención de sectores externos en el gobierno de la Universidad incrementándose la formación profesionalizante y pragmática, limitado fomento a la investigación, privatización progresiva del sistema universitario y elitización creciente del postgrado⁷³.

La historia de la educación en Colombia ha sido impactada por diversas variables. En el ámbito nacional se encuentran variables como los planes de desarrollo, y las estrategias de organización, fortalecimiento, seguimiento y control. En el ámbito latinoamericano durante el último decenio, los sistemas educativos han privilegiado los esfuerzos encaminados al

⁷² Mediante el cual las élites liberales y conservadoras pactaron repartirse el poder en el gobierno en forma alternada cada cuatro años.

⁷³ según Patiño (1996), la Universidad Nacional representó para el Estado colombiano el más ambicioso proyecto modernizador de la universidad pública. Mejía, Montenegro Jaime. Documento: La Educación Superior en Colombia. Académico adscrito a la Dirección de Investigación de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES. Mejía, Montenegro Jaime. Documento: La Educación Superior en Colombia. Académico adscrito a la Dirección de Investigación de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES

mejoramiento de la calidad de la educación y, en este empeño, se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, en vínculo con sus competencias investigativas.

Estas variables juegan un papel muy importante entre la década del 60 y del 80 en Colombia, cuando se intensifica la búsqueda de 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, inicialmente pensada en especializaciones pero, poco a poco se fue incorporando la cultura de las maestrías y los doctorados, como se puede encontrar en la siguiente tabla.

Tabla 4. Figura 4. Planes de Desarrollo y Políticas de las décadas 60-70-80.

Planes de Desarrollo nacionales	Proceso de desarrollo institucional de la CT+I en Colombia	Políticas
<p>"Plan de Desarrollo Económico y Social, 1961-1964", la auto reforma de las universidades debe contemplar las necesidades del país, región o población en el que ellas desarrollen sus programas; todos los institutos o centros de investigación deben relacionarse con las universidades y darle un significativo valor a la investigación como un primer servicio de la universidad al país.</p> <p>Plan Quinquenal de Desarrollo Educativo" formulado por el Ministerio de Educación Nacional al final del gobierno de Carlos Lleras (1966-1970). Este plan recomienda, para la educación superior, incrementar las carreras intermedias a través de</p>	<p>Antecedentes de la política de ciencia y tecnología (1940 – 1967). - Influencia de organismos internacionales (OEA, BID y AID) en el diseño e implementación de políticas de desarrollo: reforma agraria, fiscal, educativa y del Estado. -Creación, en forma aislada, de institutos estatales descentralizados de investigación: Icetex, Instituto de Investigaciones Tecnológicas, ICA, SENA, Incora, Instituto de Asuntos Nucleares, entre otros.-Convenios de cooperación internacional.</p> <p>En el gobierno de Lleras Restrepo se creó: el Fondo Nacional del Ahorro, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Instituto de Recursos Naturales No Renovables (INDERENA); el Fondo de Promoción de Exportaciones</p>	<p>En la década de los 70 se llevó a cabo el Proyecto de Mecanismos e Instrumentos de Política Científico-Tecnológica⁷⁴, Gabriel Poveda publica en 1979 un estudio solicitado por Colciencias, durante el periodo de 1925-1975, que forma parte de los estudios sobre políticas implícitas (Poveda, 1979). Los referentes son tomados de la experiencia de países industrializados desde dos ámbitos: “las consecuencias macroeconómicas del cambio técnico” y el “análisis de los factores que condicionan o afectan la orientación y el ritmo del cambio técnico”, como lo afirma Chaparro F., incluido en el libro de informe a Colciencias(Poveda, 1979)</p> <p>Cuando comienza la II Guerra mundial y se reduce la oferta de manufacturas y materias primas, se incrementa en Colombia la</p>

⁷⁴ Coordinado nacionalmente por Fernando Chaparro, la OEA y el CIID. OEA: Organización de Estados Americanos; CIID: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

<p>algunas universidades o institutos universitarios; promover la investigación científica; fortalecer los sistemas administrativos, financieros, de planeación y el de bienestar, así como formar el personal docente de las universidades.</p>	<p>(PROEXPO); el Instituto Colombiano de Ciencias (COLCIENCIAS); el Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA); el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCS); el Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES); y el Instituto Colombiano del Deporte (COLDEPORTES).</p>	<p>producción textil y manufacturera, se generan nuevas empresas como Cicolac, Imusa, laboratorios farmacéuticos, Everfit, Cementos, Icollantas, sulfácidos; y se hacen evidentes las primeras leyes y decretos sobre la jornada máxima de trabajo, las causales de despido, la maternidad de las trabajadoras y para los trabajadores de la construcción. Estos asuntos impactan la producción de nuevas sustancias (fibras celulósicas –rayón-, artículos de aluminio, lanas, productos de asbesto y cemento..., entre otros) y así mismo, las dinámicas investigativas. En 1970 la Organización Internacional del Trabajo, OIT, presenta el informe "Hacia el Pleno Empleo: Un Programa para Colombia", que recomienda dar prioridad a la educación rural para niños y adultos agricultores y fortalecer tanto en el Ministerio de Educación como en Planeación Nacional los sistemas de planeación y su relación con las características y variaciones regionales.</p>
<p>Planes de Desarrollo nacionales</p>	<p>Proceso de desarrollo institucional de la CT+I en Colombia</p>	<p>Políticas</p>
<p>Plan de Desarrollo "Para Cerrar la Brecha", del gobierno de Alfonso López (1974-1978), educación superior, en los mecanismos para su financiación; el incremento del valor de las matrículas y la creación de rentas propias; el apoyo a la creación de universidades en aquellas regiones que cuenten con recursos propios para contribuir a su financiamiento; universidad nocturna y universidad a distancia. Estado fomenta la investigación y la formación permanente de los docentes universitarios.</p>	<p>Iª Etapa Colciencias- 1968-1989</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de Colciencias y el Consejo nacional de C y T. • Creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CNCyT • Creación de Programas de Posgrado • Crédito BID I: Icfes – Colciencias- Inicio de los doctorados en Colombia • 1970: Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia 	<p>En enero de 2009 se publicó el documento “Transformación industrial, Autonomía Tecnológica y Crecimiento Económico: Colombia, 1925-2005”⁷⁵, –para el período del cual nos ocupamos, se plantea: “IV. Estancamiento industrial (1975-1979). En este período el crecimiento económico fue jalonado por los altos precios del café, que estimularon la demanda interna. El énfasis de la política económica se puso en la estabilidad macroeconómica.</p>

⁷⁵ Como producto del proyecto “Dependencia Tecnológica, Aprendizaje en la Práctica y Crecimiento Económico: El Caso Colombiano” con el auspicio de La Universidad del Valle y de Colciencias. Fue realizado en el grupo de investigación en Crecimiento y Desarrollo Económico de la Universidad del Valle.

<p>Belisario Betancur (1982-1986), en su plan "Cambio con Equidad", propone la creación de la universidad abierta y a distancia como una estrategia para la expansión y acceso a la educación superior, promueve el fortalecimiento de la comunidad científica y convierte en un propósito nacional la generación de ciencia y tecnología.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foro Internacional sobre Política de Ciencia y Tecnología (1987) • -Misión de Ciencia y Tecnología (1988) 	
<p>El gobierno del presidente Barco (1986-1990), en su plan de "Economía Social", señala la importancia del fomento a la creación de Doctorados de alto nivel científico e investigativo y de evaluar el sistema actual de la formación de docentes.</p>	<p>Icetex 1989. Primero y segundo seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación superior Colombiana; "La Incidencia de la Formulación de políticas y de la Dirección de las Instituciones" y "La incidencia de la Planeación, del Financiamiento y de la Administración de Recursos"</p>	<p>V. Desindustrialización (1980-1999). La tasa de crecimiento del sector industrial manufacturero cae por debajo de la media nacional. Esta tendencia se refuerza con la apertura de 1990.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados⁷⁶

La creación de Colciencias y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1968, es una estrategia que pretende la legitimidad del desempeño docente e investigativo mediante proyectos de investigación.

En la década del 80 proliferaron estudios sobre como se venía investigando en educación en Colombia y en este contexto, Toro (1984) realiza una revisión de investigaciones realizadas antes de 1970, cuyo propósito es el de realizar un estado de arte, como el de otros investigadores⁷⁷ y constituye su objeto de análisis con 238 informes (finales o de avance con algún grado de contrastación empírica y una metodología identificable) de investigación producidos entre 1960 y 1978. El informe final se construye a partir de las reseñas bibliográficas, la visita sistemática a instituciones reconocidas como “productoras de investigación” y

⁷⁶ Planes de desarrollo (1961-1964; 1966-1970; 1974-1978; 1982-1986; 1986-1990); Documento sobre los antecedentes de la política en ciencia y tecnología; estudio solicitado por Colciencias y realizado por Gabriel Poveda (1979); Documento Transformación industrial, Autonomía Tecnológica y Crecimiento Económico: Colombia, 1925-2005 elaborado a partir de una Investigación realizada por La Universidad del valle y Colciencias

⁷⁷ Revisar documentos entre otros, a nivel nacional, de: Gonzalo Cataño, Aurora Giraldo, ICOLPE, Felipe Londoño, Hernando Ochoa, Margarita Ramírez, Mercedes de Serrano; y a nivel internacional: Aparecida Gouveia (Brasil), Ernesto Schiffelbein (México), Vielle Jean Pierre (México)

conversaciones informales con investigadores u otras personas que en el imaginario social no tenían vinculación directa con educación (médico, odontólogos).

Desde cinco categorías, aspectos generales, campo, temática, enfoque disciplinario, metodología y diseño, 27 variables y 132 descriptores, se revisaron los informes de investigación que corresponden al periodo de 1960-1978, siendo, después de 1968 y especialmente en 1974 el año en que hubo mayor proporción de publicaciones⁷⁸.

Este análisis arroja un 73% (mayor en básica y en universitaria) de investigaciones centradas en los “niveles del sistema”; un 16% en educación de adultos; un 5.5% en educación no formal; un 5% en educación técnico vocacional y 0% en educación especial; y, en el mismo sentido un alto porcentaje de temáticas asociadas a enseñanza-aprendizaje, seguido muy lejos de temas asociados a administración y control que apenas iniciaban su emergencia.

La difusión de los productos se hizo en su mayoría mediante mimeógrafo y existía el presupuesto de que el modo como se publicara estaba ligado fundamentalmente al estilo y tipo de institución, a la especialidad del investigador o al tema y de ningún modo a una normatividad general o universal.

La descripción de las primeras investigaciones abre paso al finalizar la década del 70 a estudios comparativos y explicativos y centra su objeto principalmente en problemas de la educación formal. En octubre de 1970, dos años después de creado Colciencias, se funda la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, que se promulga como una entidad sin ánimo de lucro para “crear conciencia pública de la importancia y del significado de la ciencia, la tecnología y la innovación para la sociedad” y constituirse en una “entidad de referencia en

⁷⁸ Confluyen en el escenario de esta investigación: la creación del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y proyectos Especiales Francisco José de Caldas –Colciencias- y del Instituto Colombiano para el Fomento de la ES –ICFES-, el Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE (1968) y el primer posgrado en Educación que en el año 1967 ofreció la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuyo énfasis inicial le apostó a la Orientación y Consejería

Colombia y en el mundo en ciencia y tecnología”. Llama especialmente la atención tres de sus objetivos: “Trabajar por la integración nacional de las comunidades científicas, tecnológicas y académicas; contribuir a la creación de mecanismos que posibiliten la integración de la comunidad científica y tecnológica colombiana dentro del contexto internacional”; y “asesorar a ciudadanos, al Gobierno Nacional y demás entes del orden regional y local en asuntos de ciencia tecnología y desarrollo”⁷⁹.

En la misma línea, figura el plan de concertación Nacional en Ciencia y Tecnología para el desarrollo, como parte del Plan Nacional Cambio con Equidad (1982-1986), un documento que contempla el fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica, mejoramiento de la capacidad innovadora del sector productivo, aplicación de la ciencia y la tecnología a la solución de problemas sociales básicos, afianzamiento de la capacidad nacional de negociación tecnológica; y popularización de la ciencia y fortalecimiento de servicios científicos y técnicos e incorpora las estadísticas de Ciencia y tecnología del periodo 1972-1978 con la perspectiva de fortalecer los resultados encontrados.

Al respecto, el Ministro de Educación Nacional en su momento Rodrigo Escobar Navia dijo

Dada la velocidad e incertidumbre del proceso de cambio que nos acompaña, el documento sobre el Plan de Concertación nacional en Ciencia y Tecnología no puede ser definitivo sino, por el contrario, el punto de partida para reflexionar e incorporar nuevos enfoques y estrategias. (Colciencias, 1993, pág. 4).

También en esta década (Toro, 1984) publica una mirada general de la Investigación en educación en Colombia, bajo el auspicio de la fundación Ford y de Colciencias, alrededor de

⁷⁹ Como aparece en su página <http://www.acac.org.co/acac/acac/>

interrogantes sobre: distribución en el tiempo de la producción; ubicación institucional de los estudios; campos que cubre la producción; temáticas abordadas; clasificación del modo de difusión; y estadísticas sobre el asunto (Toro, 1984, pág. 59). Esta publicación se basó en el estudio realizado previamente y en las recomendaciones del encuentro realizado en Chile *El futuro de la investigación educacional en Chile*, -en 1980-, que dictaminó la necesidad de repetir permanentemente los resultados de las investigación para que lleguen a generarlos efectos necesarios; y evidencia que en el año 1968 “aparecen los signos más explícito por parte del gobierno, de darle a la investigación en general y a la educativa en especial, un adecuado marco institucional” (pág. 84). ICOLPE, ICFES y COLCIENCIAS son interpretadas como decisiones específicas para el sector educativo.

Teniendo como objetivo contribuir a la organización y consolidación de un proceso continuo de investigación y planeación prospectiva de la Educación Superior en Colombia el ICFES publica en 1984 un estudio (Gómez V. M., 1984) desde las dimensiones económica, sociológica y educativa, sobre la problemática educativa de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo –OCDE- que agrupa a países de Europa, Canadá, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y Turquía. De este estudio se reconocieron propuestas en relación con cuatro problemáticas encontradas similares a las colombianas: restricción del acceso de jóvenes y la expansión de oportunidades de recalificación y actualización para adultos; desmotivación de la demanda por Educación Superior en los grupos socioeconómicos de bajo nivel; la reducción de las desigualdades y jerarquías entre instituciones y programas de Educación Superior, con el fin de homogeneizar la oferta de formación; y, el retorno a la planeación educativa según las precisiones de necesidades de recursos humanos.

En 1986, la Misión Chenery, constituida fundamentalmente para hacer análisis y propuestas sobre la actividad económica y el mercado de trabajo en el país (López, 1986), advierte la necesidad de diseñar mecanismos para dinamizar la demanda de la mano de obra más educada y así evitar que la educación y sobre todo la educación superior se convierta en una nueva fuente de frustración social, llamamiento que tiene que ver con que en los planes de desarrollo de la década del 60 y del 70 (ver Anexo No.2) se planteaba como prioridad el desarrollo de la educación superior y, sin embargo, aún no se evidenciaba lo promulgado

En la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI, la educación ha sido incidida notoriamente por la apertura económica; la urgencia de legitimar funciones para luego controlar –como se entiende la autonomía otorgada a las Instituciones de Educación superior mediante la ley 30 de 1992 y su regulación y control mediante los procesos de registro calificado, acreditación de alta calidad para programas e instituciones-; y una fuerte tendencia a la empresarización de la educación superior. Algunos referentes para una mirada global de estas tres décadas a partir de los planes de desarrollo, las políticas y procesos asociados a la Ciencia, tecnología y Desarrollo en Colombia, en la tabla que se encuentra a continuación:

Tabla 5. Planes de Desarrollo y Políticas entre 1990-2010.

Décadas 90-00-10		
Planes de Desarrollo nacionales	Políticas	Proceso de desarrollo institucional de la CT+I en Colombia
César Gaviria (1990-1994), la "Revolución Pacífica", el plan de Apertura económica, incluye la creación de una política de ciencia y tecnología. El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación asumiendo cuatro retos estratégicos: impulsar en forma generalizada los procesos de innovación; consolidar la capacidad científica nacional; reformar institucionalmente el	Apertura económica 1990. CESU y Fondo de desarrollo de Programas de Educación Superior FODESEP (creados por la Ley 30 de 1992), CNA, Comisión Nacional de maestrías y doctorados Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, de septiembre de 1993 a 1994 Ley 100 de 1993	Icetex 1990 -tercer seminario se ocupó de "La Formación de Investigadores y la realización de proyectos y Servicios en la Universidad",

Décadas 90-00-10		
Planes de Desarrollo nacionales	Políticas	Proceso de desarrollo institucional de la CT+I en Colombia
Sistema de Ciencia y Tecnología; y cambiar la relación de los colombianos con el conocimiento.		
<p>Samper (1994-1998) propone que en el marco de la autonomía universitaria se apoye el fortalecimiento institucional y la búsqueda de la calidad de los programas académicos y el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad nacional en ciencia y tecnología, para lo cual se sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar 2.000 investigadores científicos a nivel de doctorado en áreas de ciencias sociales y naturales e ingenierías; • Fortalecer el programa de estímulos a investigadores; • Crear 25 nuevos centros académicos y 259 nuevos grupos de investigación en las universidades y • Crear centros regionales de investigación. <p>Acuerdo 06 de 1995, por el cual se adoptan las políticas generales del Sistema Nacional de Acreditación, y el decreto 272 de 1998, que reglamenta los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación.</p>	<p>En noviembre de 1994 el Consejo nacional de política económica y social (Conpes) aprobó la Política Nacional de Ciencia y Tecnología 1994-1998. En este marco se concretó el Plan de Acción Ciencia y Tecnología para un desarrollo sostenible y equitativo, planteando que: “Por el carácter de bien público que tiene la investigación, máxime cuando los beneficios de sus resultados son apropiados por diversos agentes de la sociedad diferentes a quien los genera y produce, la responsabilidad del Estado es la de jugar un papel dinámico y catalizador en la orientación de la política, la definición de estrategias y la asignación de recursos, que permita captar y movilizar otros recursos importantes de la sociedad y de sus diferentes agentes para el logro de tal fin”(Colciencias, 1996)</p>	<p>Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública, de 1994 a 1995. Su objetivo: proponer estrategias para aumentar la eficiencia de la universidad pública y la calidad de la formación profesional, de acuerdo con las nuevas condiciones de Colombia. Se publicaron cuatro volúmenes que tuvieron muy poca difusión.</p> <p>1994. Misión de los sabios: “La ciencia tiene tres usos principales dentro de la sociedad: (1) control de calidad, (2) transformación del conocimiento y educación, y (3) investigación y desarrollo.</p> <p>Hacia 1996 se convocó una Misión Presidencial para el Desarrollo de la Educación Superior, que ha tenido muy poca trascendencia.</p>
<p>Andrés Pastrana (1998-2002), en su plan nacional de desarrollo "El Cambio para la Paz", propone para la educación superior ampliar la cobertura y mejorar la equidad generando mecanismos de crédito, capacitar a los docentes y mejorar la capacidad instalada de las universidades públicas e impulsar las capacidades científicas y tecnológicas a través del fomento de maestrías y doctorados.</p>	<p>VI. Nuevo estancamiento industrial (2000-2005). En este período todos los subsectores manufactureros tienden a mantener su contribución en la generación del PIB: 8% las materias primas, 6% la agroindustria y 1% la producción de bienes de capital. La industria manufacturera genera el 15% del PIB en 2005, como a principios de los años 50”(Ortiz, Uribe, & Vivas, 2009, págs. 21-22)</p>	<p>Se establece la exigencia de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI-. Se lleva a cabo la Expedición pedagógica. Se motiva el autofinanciamiento de instituciones educativas y Educación Superior.</p> <p>Uso de “capacidad instalada” Ley 715 de 2001</p>
<p>Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) Revolución educativa-</p>	<p>Seguridad democrática</p>	<p>Observatorio Laboral</p>

Décadas 90-00-10		
Planes de Desarrollo nacionales	Políticas	Proceso de desarrollo institucional de la CT+I en Colombia
Evaluación docente		Fortalecimiento de la evaluación – planes de mejoramiento-acreditación Fortalecimiento de la Educación tecnológica Colciencias como Departamento Administrativo de Ciencia, tecnología e Innovación -un ministerio- a partir de la Ley 1286 de 2009 Colciencias - MinTIC-, y el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología – OCyT generan indicadores. 2015

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos de referencia⁸⁰

De lo anterior, se coligen las razones que desde las políticas nacionales incrementaron la oferta pos gradual en Educación en Colombia, principalmente en especializaciones que durante la década del 90 atendieron al mandato:

El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación asumiendo cuatro retos estratégicos: impulsar en forma generalizada los procesos de innovación; consolidar la capacidad científica nacional; reformar institucionalmente el Sistema de Ciencia y Tecnología; y cambiar la relación de los colombianos con el conocimiento. Plan de apertura económica del periodo presidencial de César Gaviria (1990-1994), la "Revolución Pacífica", que incluye la creación de una política de ciencia y tecnología⁸¹

Un antecedente importante para el impulso de la investigación en las universidades es el programa *Jóvenes Investigadores e Innovadores*, creado por Colciencias a finales de la década de los 90, en correspondencia con las demandas mundiales en materia de ciencia, tecnología e innovación⁸². Este programa precede –entre otros- al gran despliegue que se hizo comenzando el

⁸⁰ Planes de Desarrollo (1990-1994; 1994-1998; 1998-2002; 2002-2010); Ley general de educación 115 de 1994, Documento de la Misión de los Sabios; Transformación de Colciencias a Departamento administrativo.

⁸¹ En este gobierno se planteó un plan que tuviese como eje la educación de 1994-2019, sin que fructificara.

⁸² Aunque existen pocos participantes a nivel de Maestrías en Educación la página web de Colciencias, en el año 2007, la cifra asciende a 1.700 jóvenes,

año 2007 del Segundo Encuentro Regional de Investigación, realizado en la Universidad Católica de Manizales, durante el cual se presentaron 110 ponencias y 375 inscripciones procedentes de 22 universidades. En dicho encuentro, 70 ponencias fueron seleccionadas para el X Encuentro Nacional a realizarse en Barranquilla, en octubre del mismo año.⁸³

Un año antes, 2006, la Universidad Tecnológica de Pereira había reportado una cifra de 3.500 jóvenes procedentes de todo el país para realizar el IX Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación, organizado por los nodos de Risaralda, Caldas y Quindío.

Aunque estos avances son alentadores, la producción científica de Colombia, medida en términos de artículos científicos publicados, *Mainstreaan science*, según datos del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, entre 1973 y 1984, se produjo a razón de 52 trabajos científicos por año, muy lejos de Brasil, 878; Argentina, 709; México, 428; Cuba, 371 y Venezuela, 212. Las áreas donde más se produjo esta clase de artículos, en 1981, fueron: ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales, ciencias. (Ávila, 1991)

Así mismo, los estudios sobre la formación pos gradual en Colombia, permiten reconocer en su gran mayoría experiencias doctorales de otros países, discusiones sobre el financiamiento, estudios sobre política pública y evaluación de impacto, asuntos que sin duda tienen su lugar tensional en el ámbito educativo (Jaramillo H. , 2009); aunque, de acuerdo con este autor, si bien es cierto que se han llevado a cabo estudios de evaluación de impacto de la formación académica y científica en campos específicos de conocimiento, estos son más prolíficos en salud y así mismo, permiten identificar que se ha presentado 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. La siguiente tabla, deja ver como en Economía, Administración y

⁸³ Organizado y apoyado por Redcolsi.

Afines se concentra el mayor número de egresados en especializaciones, seguidos por los egresados de ciencias de la Educación e Ingeniería, Arquitectura y afines.

Tabla 6. Graduados de posgrados. Educación superior por núcleos básicos de conocimiento y nivel de formación (1960 – 2004)

Área de conocimiento	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Total
Ciencias Naturales y Matemáticas	1.641	2.265	174	4.080
Ingeniería, Arquitectura y afines	15.134	4.170	29	19.333
Bellas Artes	1.815	25	-	1.840
Ciencias de la educación	65.430	8.402	15	73.847
Agronomía, veterinaria y afines	489	598	24	1.111
Ciencias Sociales y Humanas	42.253	5.269	52	7.574
Ciencias de la Salud	19.021	1.501	13	20.516
Economía, Administración y Afines	89.038	8.668	4	97.710
Total	234.802	30.898	311	266.011

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Información de Educación superior. 2008, referenciado por (Jaramillo H. , 2009, pág. 131)

En su documento, Jaramillo, (referenciando a Uricoechea, 1991) expresa que se encuentran elementos importantes que caracterizan la situación colombiana antes de los años 90, como es la prevalencia de las especializaciones sobre otros niveles mayores de formación y problemas de calidad e investigación y al respecto plantea Uricoechea, “si bien la expansión del sistema de formación avanzada se ha ido diferenciando y tendiendo a exhibir un cubrimiento más armónico, las tendencias revelan dos rasgos nada halagüeños para el futuro de un sistema moderno de docencia e investigación”, refiriéndose al carácter técnico profesional de los programas de posgrado en Colombia, en primer lugar, y en segundo lugar al bajo nivel de investigación de la Universidad y el país en general.

Uno de los primeros estudios encontrados tiene su origen en el ámbito económico, donde hubo una serie de publicaciones que se realizaron durante la década del 70 a partir de los resultados del Proyecto de Mecanismos e Instrumentos de Política Científico- Tecnológica,

coordinado nacionalmente por Fernando Chaparro, la OEA y el CIID⁸⁴, siendo Gabriel Poveda quien publica en 1979 un estudio que recupera el devenir de la industria en Colombia y sus vínculos con el desarrollo tecnológico, buscando establecer inferencias para las políticas que en el campo de Investigación propuso y dictaminó el gobierno nacional (Poveda, 1979).

Una década después, en 1994, la Misión de los sabios plantea que la ciencia tiene tres usos dentro de la sociedad: (1) control de calidad, (2) transformación del conocimiento y educación, e (3) investigación y desarrollo:

Control de calidad: La ciencia ejerce un control de calidad de sus propios productos y procesos. Las metodologías de cuantificación, análisis, falsabilidad y verificación especial de la ciencia, son la base de una apropiada utilización de actividades fundadas en el conocimiento. Este control de calidad garantiza el mejoramiento de la calidad de la vida humana y simultáneamente el avance del saber humano; Transformación del conocimiento y la educación. El segundo uso de la ciencia está relacionado con el científico como traductor y transmisor de la información científica; e Investigación y desarrollo, el tercero y más importante grupo de científicos es aquel que genera investigación e información. En los países avanzados este grupo constituye el motor del desarrollo industrial y económico y el punto focal para el futuro. La lucha comercial entre los Estados Unidos y el Japón o entre las tecnologías intercambiadas entre los países desarrollados y subdesarrollados, indica que el futuro de nuestra civilización se decidirá, no con base en la guerra, como ha sucedido anteriormente, sino con base en la competitividad para la invención. Esta decidirá la capacidad de llevar los productos y procesos resultantes al mercado, de relacionar la industria con la academia y la sociedad

⁸⁴ OEA. Organización de Estados Americanos; CIID, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

civil, y de vincular la educación al desarrollo social. Debemos comprender así mismo la necesidad de especialización en la ciencia (Aldana & otros, 1996)

Y, la universidad estima que sus funciones, más que lograr conocimiento en sí mismo, la comprometen a difundir y a aplicar esos conocimientos, en este sentido el informe sobre la Educación Superior y la Investigación: desafíos y oportunidades (ICSU, Consejo Internacional para la Ciencia, 1998)⁸⁵ evidencia

Cuestiones, como la concepción utilitarista de la misión de la enseñanza superior, la necesidad de reforzar la enseñanza superior y las capacidades de investigación del mundo en desarrollo, la manera de salvar las diferencias entre los teóricos de las ciencias naturales y las ciencias sociales y la libertad y responsabilidad en la realización de las investigaciones, y se examinan distintas maneras de abordarlas. Así mismo, se estudian las posibilidades que ofrecen la nueva tecnología de la información y los sistemas de telecomunicaciones. En el umbral del siglo XXI creemos que el principal desafío con que se enfrenta la humanidad consiste en encontrar la manera de apoyar las enormes contribuciones de la investigación al bienestar de la humanidad sin comprometer el futuro del hombre⁸⁶-

⁸⁵<http://www.icsu.org>. El Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU) es una organización no gubernamental, con una membresía de organismos científicos nacionales (120 miembros, que representan a 140 países) y las uniones científicas internacionales (31 miembros). La Misión es fortalecer la ciencia internacional en beneficio de la sociedad. Para ello, el ICSU moviliza los conocimientos y recursos de la comunidad científica internacional para:

- Identificar y abordar las cuestiones de mayor importancia para la ciencia y la sociedad.
- Facilitar la interacción entre los científicos de todas las disciplinas y de todos los países.
- Promover la participación de todos los científicos, independientemente de su raza, nacionalidad, idioma, posición política o de género en el quehacer científico internacional.
- Proporcionar asesoría independiente y fiable para estimular el diálogo constructivo entre la comunidad científica y los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado.

La visión estratégica de largo plazo es la de un mundo donde la ciencia se utiliza para el beneficio de todos, la excelencia científica es valorada y el conocimiento científico está efectivamente vinculada con la formulación de políticas. Para alcanzar esta visión, el CIUC desarrolló un segundo Plan Estratégico, 2012-2017, que define las prioridades clave y actividades conexas. Estas actividades se centran en tres áreas: Internacional Research Collaboration; Ciencia para la Política; y Universalidad de la Ciencia

⁸⁶La Educación superior y la Investigación: desafíos y oportunidades. Debate temático. Dirección Consejo internacional para la Ciencia. ICSU. Redactado por Daniel Akyeampong. Academia de Artes y Ciencias. Accra, Ghana, página 7 París, 1998. 11 páginas.

Otro aspecto de gran impacto es la investigación que se realiza fuera de la Universidad, cuyos resultados pueden demorar décadas en ser conocidas por el público en general, asunto que va en contravía con el principio de la universalidad del conocimiento. Einstein, (citado por Neil Lane 1996 en el reporte anual del ICSU) planteaba para el investigador:

La preocupación por el hombre y su destino debe ser siempre el principal objetivo de todos los esfuerzos técnicos, al igual que el interés por los grandes problemas sin resolver de la organización del trabajo y la distribución de los bienes, a fin de que las creaciones de nuestras mentes sean una bendición y no una maldición para la humanidad. No olviden nunca esto en medio de sus diagramas y ecuaciones⁸⁷.

El estado de arte realizado por el Icfes (Martínez & Vargas, 2000), alrededor de la investigación sobre la Educación Superior en Colombia, se plantea algunas preguntas, entre ellas: ¿las instituciones de educación superior han adelantado investigaciones que den cuenta sobre su propia realidad en las dimensiones de la docencia, la investigación y la proyección social? Y los resultados conducen sin lugar a dudas a una respuesta favorable, cuantificada en el número de documentos, sin embargo la razón de ser de su existencia tiene que ver fundamentalmente con procesos de acreditación, como se puede deducir de la tabla siguiente, tomada de Martínez & Vargas (2000) que registra el número y porcentaje de investigaciones incluidas en cada categoría del estado de arte referenciado en Colombia, así como datos basados en el análisis de 2.190 estudios registrados entre 1980 y 1989 y 1.125 estudios registrados entre 1990 y 1995 en América Latina y el Caribe, (García-Guadilla, 1988)

⁸⁷ Tomado de La Educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades. Visión y acción. Debate temático. Unesco, París. 5-9 de octubre de 1998. Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU), disponible en: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/her-s.html>

Tabla 7. Número y porcentaje de investigaciones incluidas en cada categoría

Categoría	Colombia		A.L. 1990-1995		A.L. 1980-1995	
	No.	%	No.	%	No.	%
Acceso-oferta-demanda	3	2.1	14	1.2	74	2.2
Áreas del conocimiento: disciplinas, interdisciplinariedad, profesiones, investigación, ciencia y tecnología, posgrados.	16	11.2	35	3.1	113	2.4
Aspectos institucionales: sistema de ES – instituciones: acreditación, finanzas, calidad, gestión, autonomía, desarrollo, misión, prospectiva, crisis, políticas	37	26.0	361	32.1	992	29.5
Aspectos pedagógicos: enseñanza- aprendizaje, evaluación, didácticas	35	24.6	74	6.6	197	5.8
Bienestar universitario	8	5.6				
Currículo – Planes de estudio	11	7.7	15	1.3	70	2.1
Egresados	3	2.1	3	0.3	6	0.9
Estudiantes	9	6.3	18	1.6	87	2.6
Formas no convencionales en ES: a distancia, no formal	4	2.8	40	3.6	123	3.7
Profesores	6	4.2	42	3.7	202	6.1
Relación con el entorno: extensión, movilidad, empresa	10	7.0	156	13.8	441	13.2
Investigación- ciencia tecnología- posgrados			140	12.4	519	15.6
TOTAL	142	100		79.8		84.1

Fuente: La investigación sobre la educación superior en Colombia, (Martínez & Vargas, 2000).

Otra pregunta que se plantea el estudio en referencia consiste en indagar si es posible dilucidar desde la investigación desarrollada por la propia institución de educación superior, la naturaleza de las prácticas educativas, su expresión en las formas de enseñanza y en las configuraciones didácticas de las diferentes disciplinas. También se encuentra una respuesta positiva, esencialmente asociados a intereses investigativos del estado representados en el ICFES, COLCIENCIAS, FONADE, ASCUN, entre otros, cuyos resultados sirven de soporte para las políticas educativas posteriores.

Este estudio concluye señalando que predominan los enfoques empírico-analíticos, descriptivos y se encontraron un gran número de investigaciones que no existían en ninguna base de datos. Aquellas que estaban registradas marcaron tendencias en: investigaciones en Educación superior y realidades; otra tendencia guardaba relación con la formación e investigación en Educación Superior; y una tercera tendencia hallada se encontraba en el campo de la Didáctica y docencia en educación superior.

En el mismo sentido, pero desde otra perspectiva, en enero de 2009 se publicó el documento “Transformación industrial, Autonomía Tecnológica y Crecimiento Económico: Colombia, 1925-2005” (Ortiz, Uribe, & Vivas, 2009)⁸⁸, que periodiza el desarrollo económico y sus vínculos con el desarrollo tecnológico en Colombia –para el periodo del cual nos ocupamos, en:

IV. Estancamiento industrial (1975-1979). En este período ya ni siquiera el sector productor de materias primas jalona el crecimiento. ... El crecimiento de esta coyuntura fue jalonado por los altos precios del café, que estimularon la demanda interna. Los excedentes comerciales no se aprovecharon para invertir en la industrialización nacional (“la bonanza para los cafeteros”), y el énfasis de la política económica se puso en la estabilidad macroeconómica.

V. Desindustrialización (1980-1999). Con la orientación hacia la apertura comercial, la tasa de crecimiento del sector industrial manufacturero cae por debajo de la media nacional. Esta tendencia se refuerza con la apertura de 1990.

VI. Nuevo estancamiento industrial (2000-2005). En este período todos los subsectores manufactureros tienden a mantener su contribución en la generación del PIB: 8% las materias primas, 6% la agroindustria y 1% la producción de bienes de capital. La industria manufacturera genera el 15% del PIB en 2005, como a principios de los años 50 (Ortiz, Uribe, & Vivas, 2009)

⁸⁸Este documento fue publicado en “Archivos de Economía” desde el Departamento Nacional de Planeación y la Dirección de Estudios económicos, identificado como documento 352 del 15 de enero de 2009 y es un producto del proyecto “Dependencia Tecnológica, Aprendizaje en la Práctica y Crecimiento Económico: El Caso Colombiano” código Colciencias PRE00405000552 realizado por el Grupo de Investigación en Crecimiento y Desarrollo Económico de la Universidad del Valle con el auspicio de La Universidad del Valle y de Colciencias.

Se entiende desde los períodos referidos que siendo la educación una condición necesaria para alcanzar crecimiento económico, si no se favorece la industrialización, “la generación de trabajo calificado no va a generar per se las industrias en las cuales se pueda ocupar” (Ortiz, Uribe, & Vivas, 2009). Dicho de otro modo, la industrialización y la educación forman parte de la estrategia del desarrollo económico porque potencian la capacidad social de generar, transferir, adoptar, adecuar y administrar tecnología avanzada, aprovechando así las consecuencias de una apropiación de la ciencia, el aprendizaje en la práctica y la diversificación productiva.

Otro elemento que forma parte del devenir del contexto en relación con la oferta de maestrías en educación, lo aporta la Unesco que llevó a cabo cuatro conferencias sobre Educación de 2008 a 2010: La 48ª Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza); La Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible: “El paso a la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas” (31 de marzo - 2 de abril de 2009, Bonn, Alemania); La sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): “Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos”(19-22 de mayo de 2009, Belem, Brasil); y la Conferencia Mundial 2009: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo” (5-8 de julio de 2009, París).

En relación con estas conferencias, y específicamente con llevada a cabo en el 2009 en Paris, la Unesco publica el informe sobre el Foro "Educación superior, investigación e innovación: Una dinámica cambiante", que resume las conclusiones de los foros que esta Organización ha celebrado desde el año 2001 hasta 2009⁸⁹. El informe es elaborado por el Foro

⁸⁹ Editado con la finalidad de ofrecer perspectivas novedosas a los diseñadores de políticas públicas y a los coparticipes de la educación superior, este reporte ha sido estructurado en tres partes: la primera contiene un listado de los integrantes de los Comités Consultivos Científicos de todo el mundo (2001-2009), participando por América Latina la Dra. Hebe Vessuri, el Dr. Helgio Trindade, el Dr. Francisco López Segrera, el Dr. Carlos Tünnermann, entre muchos otros. La segunda, es el compendio de

de la UNESCO sobre la enseñanza superior, la investigación y el conocimiento, espacio que centra su área de acción en la función y el rango de los sistemas nacionales de investigación.

Entre otros asuntos, la publicación aborda temas como conceptos y observaciones de los desafíos en el trabajo académico; funcionamiento de los sistemas nacionales de investigación; capacidad de investigación en los países en desarrollo; dinámicas cambiantes en la Sociedad del Conocimiento y hace especial énfasis en la urgencia de investigar en alianzas y redes⁹⁰, asunto que venía siendo objeto de análisis desde el ámbito de “Internacionalización y proveedores externos de Educación superior en América Latina” (Didou, 2005) que en sus conclusiones deja preguntas como: “¿funciona el sector transnacional, con presencia física o bien estructurado en torno a las alianzas, con recursos humanos móviles o reclutados in situ? ¿Es un espacio de inserción profesional con perspectivas de ascensos laborales o abre nichos flexibles, transitorios e inseguros de trabajo?” (pág 150)

Del mismo modo, estos cuestionamientos tienen en la base una propuesta de conocimiento interdisciplinar, transdisciplinar, flexible, descurricularizado, centrado en asuntos sociales que pasen por la reorganización de los procesos de producción de conocimiento que demandan instituciones que construyan redes, vislumbrándose que el estado adopta a la clase empresarial como el interlocutor fundamental y prácticamente único en relación con la educación y la universidad (Gibbons, 1997)

Se borra poco a poco el límite entre lo público y lo privado en cuanto al manejo de fondos y de la mano de esta tendencia, las universidades van tomando una nueva forma como “fábricas de diplomas digitales”⁹¹. Otro de los elementos que permite identificar a la Universidad como

informaciones sobre Educación Superior e Investigación dividido en siete capítulos; y la tercera, un conjunto de tablas y gráficos que respaldan el reporte, además de un directorio de las organizaciones que cooperan con el Foro de la UNESCO

⁹⁰ Temas que también son presentados por Brunner en 2007 en un informe sobre tendencias en ES en la universidad de Yucatán. México

⁹¹ Se revive la educación por correspondencia.

productora de servicios que siempre están disponibles para quienes puedan pagar por ellos, acelerando la precarización de la enseñanza universitaria pública de muchos para favorecer el desarrollo de la investigación y el posgrado de muy pocos, como plantea Eduardo Ibarra en la reseña del libro de Pablo Gentili (2003) : Universidades en la penumbra y más allá: notas para comprender la gran transformación de la Universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad (Ibarra, 2003)⁹²

A partir de documentos sobre Misiones Internacionales, Planes de Desarrollo Nacionales, La Ciencia, Tecnología, Innovación y Desarrollo en Colombia y del “Estado de arte de las comunidades académicas de la Investigación educativa y pedagógica en Colombia”, (Lucio & Duque, 2001), se encuentran elementos asociados a asuntos políticos, económicos, socioculturales que inciden en la configuración de la tensión currículo /investigación en Colombia poniendo de manifiesto elementos como las políticas internacionales⁹³, los planes de gobierno nacionales⁹⁴; estudios afines⁹⁵ y asuntos asociados a la presencia institucional del departamento de Ciencia, tecnología e innovación, cuyos antecedentes (1940-1967) fueron haciendo evidente la influencia de organismos internacionales (OEA, BID, AIO) en el diseño e implementación de políticas de desarrollo: reforma agraria, fiscal, educativa y del Estado. En

⁹² Publicación realizada en la revista Espiral, Estudios sobre Estado y sociedad, vol. IX No, 27. Mayo- agosto de 2003

⁹³ Informe Currie (1951), Informe Le Bret (1958); informe de la OIT en 1079 “Hacia el pleno empleo: un programa para Colombia”; la misión Chenery (1986);

⁹⁴ En el periodo de esta investigación encontramos: Plan de Desarrollo Económico y social (1961-1964) que plantea a la investigación como el primer servicio de la Universidad al país; Plan quinquenal de Desarrollo Educacional (1966-1970) que recomienda incrementar las carreras intermedias y fortalecer los sistemas administrativos, financieros y de planeación; Plan de Desarrollo para cerrar la brecha (1974 -1978) que apoya la creación de nuevas universidades y de la universidad nocturna; Plan de desarrollo Cambio con equidad (1982-1986) que propone la creación de la U abierta y a distancia; Plan de desarrollo Economía social (1986-1990) que señala la importancia del fomento y creación de doctorados; Plan de desarrollo revolución pacífica (1990-1994) centrado en apertura económica, mayor cobertura y elevación de la calidad de la Educación; Plan de Desarrollo Cambio para la paz (1998-2002) para mejorar equidad y cobertura en Educación superior ampliando y diversificando créditos educativos.

⁹⁵ Misión de Ciencia y tecnología (1989-1991); Misión nacional para la modernización de la U Pública (1994-1995); Misión presidencial para el desarrollo de la Educación superior (1996), entre otras.

1968 se crea Colciencias, en 1990 se promulga la Ley 29 que define la Política Nacional de Ciencia y tecnología, cuyo artículo 6 que atiende a los beneficios por apoyo y fomento de actividades científicas y tecnológicas fue modificado por la ley 1286 de 2009 (en sus artículos 31 y 32) y el artículo 8 fue derogado por la misma ley; el decreto 585 de 1991 que reglamenta la ley 29 determina la adscripción de Colciencias al Departamento Nacional de Planeación-DNP-; en 1999 se crea el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología⁹⁶.

Vertiente tres: Lo curricular y lo investigativo en algunos programas de Maestría en educación en Colombia. 1960-2010

De la década del 20 a la del 50 del siglo XX, se encuentran en Colombia la emergencia de las Ciencias de la Educación, entre el “universalismo y particularismo cultural”, bebiendo de corrientes francesas y alemanas, y en 1926 se instaura la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia (Ríos, 2004). En este ámbito, hacen su aparición las escuelas radiofónicas (ACPO), Radio Sutatenza y el periódico el Campesino –entre otros-, como medios de alfabetización, buscando atender una gran demanda en educación en salud, educación en las prisiones y para el personal militar de nuestra nación. En 1957 se crea el SENA, que se nutre de la experiencia del SENAI de Brasil y del principio “aprender haciendo” conocido y aprendido por su gestor durante sus estudios en Francia; y en 1967 se crea el Fondo de Capacitación Popular FCP de Inravisión orientado especialmente a los campesinos “iletrados”.

⁹⁶ / El Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología -OCyT-, creado en 1999 por iniciativa público-privada, es un organismo sin ánimo de lucro que tiene como misión contribuir al conocimiento cuantitativo y cualitativo del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación -SNCTI- mediante la producción de estadísticas e indicadores, y apoyar los procesos estratégicos de planificación y toma de decisiones a través de una interpretación integral de la dinámica de la ciencia, la tecnología, y la innovación -CTI- en el país y de su posicionamiento a nivel regional y mundial. Complementario a la producción de estadísticas e indicadores sobre CTI, el OCyT elabora y transfiere metodologías de medición a los diferentes actores del SNCTI, e investiga sobre el estado y la dinámica de la CTI en Colombia. Su labor busca dar cuenta sobre la generación y adaptación del conocimiento en el país, quién lo hace, dónde lo hace, con qué recursos, qué produce, quién lo financia, cómo circulan sus resultados, con quién tiene relaciones, qué impacto produce en la sociedad. Tomado de <http://ocyt.org.co/html>

Esta década, muy centrada en la educación primaria (Decreto 1710 de 1963), empieza a sentir la necesidad de formar a los maestros para este nivel de educación y los siguientes; y es así como la educación normalista en el ámbito del primer Plan quinquenal de educación (1956) busca dar solución a esta demanda planteando a la Psicología como una de las materias básicas y más importantes para que se modifiquen las prácticas de enseñanza. No se considera eje de la formación de maestros a la Pedagogía que centra su atención en el niño, sus aptitudes e intereses; este lugar se le otorga a la Psicología que se interesa por el Aprendizaje y conductas del educando; de hecho, según esta perspectiva lo que hay que resolver es que el maestro aprenda el uso de métodos y técnicas para direccionar el aprendizaje.

El decreto 1955 de 1963, (MEN, 1963) por el cual se “reorganiza la educación normalista”, plantea en el artículo 6 del Capítulo II, que la Escuela Normal busca entre la formación cristiana y democrática, la formación física y estética, la formación cívica y social, la formación en solidaridad y cooperación, y la formación científica –centrada en el estudio, la observación y la investigación-, una formación profesional y técnica adecuada [...] que mediante la intensificación del estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas logre que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño, guiarlo en el progreso del aprendizaje, fomentar su desarrollo armónico [...], preparando al alumno-maestro eficientemente para comprender los objetivos de la educación elemental, mediante la interpretación acertada de los planes y programas de estudio, y la correcta valoración de los problemas, necesidades e intereses del niño y de la comunidad. [...] destacando la importancia del maestro en el mundo contemporáneo.

Se encuentra aquí una aseveración sobre la urgencia de que se interpreten adecuadamente los planes y programas de estudio, asunto que evidencia el lugar legitimado por la norma de los planes y programas de estudio que no aceptan variaciones, sino una “interpretación adecuada”.

A partir de estas pretensiones se empezó a fomentar la formación de maestros no solo para la educación primaria (niños y niñas), sino para el nivel de secundaria que empezaba a tomar fuerza, sin perder de vista que:

Desde la tesis de la defensa social que colocaba a la educación como factor preventivo (hacia los primeros años del presente siglo) hasta las que la vinculan con el avance económico y social de las naciones (generadas desde la segunda mitad del siglo XX), el problema de la formación de los maestros y de las formas que ha adquirido su institucionalización han sido uno de los temas más recurrentes y paradójicamente, uno de los más ignorados. A excepción del proyecto cultural de la Escuela Normal Superior (1936-1952), el Estado colombiano no ha asumido la formación docente como una prioridad y sus actuaciones en este sentido podrían catalogarse de bajo perfil e interés decreciente. (Castro J. , 1996).

Existen múltiples los documentos, políticas y referentes⁹⁷ que instalan a la “educación como eje del desarrollo” y al educador como “factor fundamental del proceso educativo” (Castro J. , 1996); sin embargo, Colombia aún no se piensa la formación de maestros desde un concepto de Universidad, o más aun de Formación Superior, a pesar de que se considera “piedra angular del desarrollo y del bienestar de los pueblos”, como se lee desde el Primer Plan Quinquenal (1957) hasta la Revolución educativa (2002-2010).

⁹⁷ Revisar Anexos No.1, No.2 y No. 13.

En la llamada *Revolución educativa* se hizo énfasis en la formación de los docentes alrededor de unas temáticas priorizadas, asociadas a la formación en competencias que empezó a abrirse camino más explícito en la configuración de propuestas formativas, este fue su recorrido:

Tabla 8. Foros educativos nacionales durante 2003-2009

FORO EDUCATIVO NACIONAL	FOROS DEPTALES O MPALES	EXPERIENCIAS PRESENTADAS	No. PROMEDIO DE ASISTENTES AL FORO	TALLERES POST FORO	ASISTENCIA TOTAL A TALLERES
2003 Competencias matemáticas y de lenguaje	78	51			
2004 Competencias ciudadanas	64	121	1.129	64	3.269
2005 Competencias científicas	73	94	729	42	1.627
2006 Competencias matemáticas	69	149	1.372	34	1.055
2007 Gestión educativa	69	170	1.751	38	1.520
2008 Evaluación de los aprendizajes	78	160	1.741	28	1.1.20
2009 Pertinencia, innovación y competitividad	74	167	2.863	17	522
Total	505	912	9.585	223	9.113

Fuente: tomada del Informe sobre la Revolución educativa 2002-2010. MEN 2010.

El Ministerio de Educación discute acerca de la calidad de la educación (en el marco de la Ley 115) en foros educativos anuales, tanto nacionales como a nivel departamental, municipal y distrital. Los últimos foros se han centrado no sólo en los aspectos teóricos de calidad, sino en compartir lo que pasa en la escuela, reconociendo a los maestros innovadores y permitiendo el aprendizaje colectivo desde las experiencias de otros. (MEN, 2010).

Se ha venido reconociendo una crisis institucionalizada de la educación colombiana en cuya consolidación se puede advertir una responsabilidad compartida, tanto del Estado a través de sus entes reguladores de la educación, MEN e ICFES, el auge de las tesis neoliberales en el

país y el papel de las mismas instituciones formadoras de educadores, los gremios y los núcleos de la sociedad civil. Esta situación que tiene su origen en la institucionalización de la formación del docente colombiano desde la década del 30 cuando inicia la Facultad de Ciencias de la Educación, adscrita a la Universidad Nacional, se agudiza en la década del 50 cuando se inicia lo que Doris Eder de Zambrano denomina como “la fiebre de facultades de educación” (MEN & OSPE, 1982)⁹⁸.

La magnitud de tal explosión de Facultades de Educación, ya no sólo como instituciones autónomas, sino como partes de universidades con varias facultades, se puede apreciar en que en 1960 se contaba con ocho facultades de educación; en 1966, con 16; en 1971, con 22; 48, en 1976; y 62, en 1981.⁹⁹

Este incremento atendió fundamentalmente a absorber la demanda, sin detenerse en las consideraciones de calidad; y en la carrera de atender a la demanda –tal vez alimentada por el imaginario de que cuando los docentes ingresan al sistema laboral educativo pueden considerarse laboralmente estables y difícilmente serán removidos de sus cargos-, también se propició la privatización (García-Guadilla, 1988) que, según estudios, se atribuye a dos factores generados desde la década del 60: la expansión y la diferenciación institucional (Castro J. , 1996) que permitieron el incremento de instituciones de Educación Superior distintas a las tradicionales.

Este fenómeno es catalogado por algunos como de democratización, debido a que se atiende a la demanda permitiendo que nuevos y diversos sectores sociales accedan a educación Superior; sin embargo, tiene todo que ver con tres modelos que imperaron en la educación

⁹⁸ MEN. «Estudio sobre Facultades de Educación». Bogotá: MEN-OSPE, 1982, p. 40. Este estudio fue realizado por Doris Eder de Zambrano como investigadora principal, en el marco del Programa Colombia-PNUD-UNESCO, Proyecto CoL.76/003, en el cual era asesor técnico principal Guillermo Briones.

⁹⁹ *Ibíd.*

latinoamericana y colombiana planteados por Levy ¹⁰⁰ en 1991 y referenciados por García-Guadilla en su estudio (1988): el católico, el secular de élite y el de absorción de demanda –este último con más presencia en Colombia.

De hecho, el modelo de absorción de demanda tiene alta presencia en la educación superior colombiana, lo que genera una tendencia fuerte de profesionalización, que amparada en la autonomía institucional olvida las exigencias académicas de una formación para lo superior, que permita el despliegue del campo conceptual de la educación, del saber pedagógico, de la valoración política y ética de la práctica docente, así como el lugar intelectual del docente a partir de la investigación.

Sobre las Maestrías en Educación

El campo curricular de las Maestrías en Educación convoca tanto a los procesos de admisión e ingreso como a los perfiles de ingreso y de egreso, a las misiones, los objetivos, planes de estudios y procesos investigativos. Estos elementos permiten acceder a un entramado jurídico, político, académico, conceptual, formativo, laboral que siluetea el magister en educación durante las cinco décadas que nos ocupan. A continuación, algunos rasgos.

De la admisión y el ingreso

La garantía de acceso al sistema educativo no consiste, en que todo aspirante deba ser admitido, ni en la ausencia de criterios de selección, sino en la posibilidad de llegar a ser

¹⁰⁰ Levy distingue tres modelos: a) Modelo Católico: sustentado por el poder de la iglesia. Comprende instituciones que se crearon después de los 60 que tienden a incluir características tradicionales, aunque orientadas hacia el sector moderno de la economía. Chile hasta 1980 era fundamentalmente católico. b) Modelo Secular de Elite: Nace cuando la educación superior pública se masifica y comienzan a entrar sectores populares, de tal forma que la élite busca exclusividad mediante la creación de universidades más selectivas y en contacto con el sector empresarial y su mercado de trabajo. México es el país donde este modelo tiene hegemonía en relación con los otros dos modelos.

c) Modelo de absorción de demanda: Es una alternativa dirigida a grupos que por su bajo capital, ya sea intelectual o económico, han sido excluido de los procesos de selección de los otros tipos instituciones. Brasil y Colombia, son los dos países de América Latina, en donde el subsector de absorción de demanda predomina actualmente sobre los otros dos.» Citado en ICFES. División de Análisis Estadístico. La Educación Superior en la década: 1980 - 1990. Op.Cit. p. 42-43

aceptado en igualdad de condiciones con los demás aspirantes y dentro de las reglas de juego predeterminadas por el mismo establecimiento. Sentencia T049 de febrero 15 de 1993. Dr. Alejandro Martínez, (citado por Matallana & Varela, 2005).

Son comunes dos tipos de requisitos en las diferentes modalidades de posgrado: uno, muy específico según la temática del posgrado, específicamente en áreas de la salud, pero, otro más flexible –exige solo título profesional e interés en el campo de conocimiento del posgrado-, que se encuentra sobre todo en educación y administración. Así mismo, se encuentra que los requisitos principales de ingreso son de manera reiterativa el análisis de la hoja de vida del aspirante y una entrevista, muy pocos exigen calificaciones previas y examen de conocimientos como parte de la selección, el siguiente es un ejemplo de este último:

El examen general de admisión a la maestría es una prueba de Aptitudes Académicas, [...], cuya finalidad es evaluar las habilidades y aptitudes de los aspirantes a los programas de Maestría de la Facultad de Ciencias de la Educación en cuatro áreas específicas de conocimiento que serán empleadas durante sus estudios: comprensión lingüística, aptitud para la comprensión del idioma inglés y aptitud matemática (esta última prueba es exclusiva para los aspirantes a la maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad)". Ver anexo No.6¹⁰¹

En algunos casos como en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con CINDE, evalúan que el aspirante esté vinculado a un contexto educativo, social o de salud y que:

Al inscribirse en el programa, selecciona de acuerdo con su interés, un campo temático de una de las líneas investigación que ofrece la Maestría. Como parte del proceso de

¹⁰¹ Corresponde al perfil de ingreso -proceso de admisión-, de la Maestría en Educación, de la Universidad Externado.

selección, el aspirante debe realizar un escrito, de no más de dos páginas, que dé cuenta de sus inquietudes investigativas sobre el campo temático seleccionado, una vez tenga conocimiento de las líneas de investigación, y presentar una entrevista con las directivas del programa” Brouchure del Programa. Ver Anexo No. 6

En todos los programas se especifica que debe tener título profesional –no necesariamente en educación- y estar vinculado y/o interesado en desempeñarse en el campo educativo; y la mayoría de ellos se abstienen de exigir la vinculación obligatoria de la investigación que vayan a realizar con su contexto en particular, aunque en los documentos revisados existe alto porcentaje de vinculación del problema investigado con el contexto particular.

Así mismo, desde la década del 80 a la fecha se encuentra que se han ido diversificando los modos de admisión a las maestrías, de exigir propuestas de investigación un tanto avanzadas, pasando por flexibilidad en la exigencia, se va haciendo coincidir los intereses de investigación de los aspirante con los intereses de los grupos e investigación que se encuentra a la base de la propuesta formativa de la maestría¹⁰².

De los graduados

En la actualidad, los requisitos para ofrecer y desarrollar un programa de educación superior están contenidos en la Ley 1188 de 2008 (MEN, 2008) "Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones" y su Decreto Reglamentario 1295 (MEN, 2010a) "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior"; y

¹⁰² Esta situación es evidente en Universidades cuyos grupos de investigación están fortalecidos y han ido configurando una comunidad académica a la cual le interesa un tipo particular de asuntos y esperan que los aspirantes fortalezcan dichos ámbitos. Es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, de las Universidad del Valle, de la Universidad de Antioquia, entre otras.

es de acuerdo a esta reglamentación que desde la década del 90 se evalúa y controla la oferta, desarrollo y proyección de los programas ofrecidos regulados por la obtención de acreditación (década del 90), registro calificado (comenzando siglo XXI) y acreditación de alta calidad (2010).

En atención a lo anterior, existe información consolidada desde 2000 en el Observatorio Laboral por departamento (Ver Anexo No. 12), que permite reconocer las tendencias en la oferta pos gradual en Maestrías en Educación en cada departamento, su presencia y permanencia, así como el perfil de egreso de sus graduados, como se indica a continuación:

Antioquia. Entre 2007 y 2012 se han ofertado 220 maestrías. Entre 2007 y 2008 se encuentra Maestría en didáctica del inglés y luego no aparecen registros en este programa. Desde 2008 inicia una Maestría en docencia en convenio con CESMAG, la cual desaparece a partir de 2011. La Maestría en docencia universitaria desde 2009 a 2012; la maestría en Educación desde 2010 a 2012 y la Maestría en pedagogía inicia 2012.

- Atlántico¹⁰³ Maestría en docencia e investigación universitaria entre 2001-2003 y desde el 2004 a 2012, Maestría en Educación a 2012 con 164 graduados.
- Bogotá. Cuenta con oferta de maestría en educación desde 2001-2012 (2265 egresados graduados), y una nueva propuesta desde 2009 a 2012; Maestría en Ciencias de la Educación entre 2008-2012; y Maestría en docencia 2001-2011 (446 egresados). También se encuentra maestría en docencia e investigación universitaria con poca presencia en 2004, 2006 y 2011; maestría en evaluación en educación entre 2001-2003; Maestría en Educación con énfasis en evaluación

¹⁰³ La Universidad del Norte entre 2007-2012 ofrece Maestría en Educación; La Universidad Autónoma del Caribe entre 2003-2011; y la Universidad Simón Bolívar de 2010 a 2012.

entre 2001-2009; Maestría en Tecnologías de la información de 2001 hasta 2012; y maestría en Lingüística aplicada a la enseñanza se ofrece entre 2004-2012.

Se registra presencia permanente entre el 2001 y el 2010 de ofertas de Maestrías en educación en universidades públicas y privadas, predominando estas últimas. El Anexo No.5 se encuentran las nominaciones de las Maestrías en Educación, según cada departamento y su presencia en el período de tiempo referido; de esta información se colige:

- Bolívar. Hay oferta de Maestría en Educación entre 2009-2012
- Boyacá. Se encuentra Maestría en Educación entre 2010-2012; Maestría en Docencia de idiomas 2006-2012 en convenio con la Tecnológica de Pereira.
- Caldas. Universidad de Manizales: Se encuentra la oferta en Maestría en Educación; maestría en Educación y desarrollo Humano; maestría en Docencia desde 2000 a la fecha.
- Caquetá. Se ofrece Maestría en Educación desde el 2009
- Cauca. Se ofrece Maestría en Educación desde el 2000
- Chocó. Se encuentra Maestría en Ciencias de la educación, 2012; Educación y desarrollo comunitario desde el 2005 mediante convenio entre la Universidad Surcolombiana y Tecnológica del Chocó.
- Cundinamarca. Tiene Maestría en Educación desde 2001; Maestría en Dirección y gestión educativa desde 2009; así como Maestría en Informática y maestría pedagógica
- La Guajira. Cuenta con Maestría en Pedagogía desde 2009
- Huila. Ofrece Maestría en Diseño gestión y evaluación; Maestría en Educación y desarrollo comunitario del 2001 al 2005.

- Norte de Santander Cuenta con Maestría en Educación desde 2006
- Nariño. Cuenta con Maestría en Docencia universitaria y Maestría en Pedagogía desde 2009, ofertadas por Universidades del eje cafetero en convenio con Universidades locales.
- Tolima. Ofrece Maestría en Educación desde el 2008.
- Valle del Cauca. Cuenta con variada oferta de maestrías en educación: La Universidad de San Buenaventura ofreció la maestría en educación de Adultos y Educación Especial desde 1984 a 1996, cuya metodología fue la Investigación Acción Participación como un modo de trabajar con las comunidades, y actualmente ofrece la Maestría en Alta dirección de servicios educativos desde 2010 y la Maestría en Educación: Desarrollo Humano presente en la región desde el 2001. La Maestría en Educación de la Universidad del Valle tiene presencia en la región desde la década del 90. También se encuentra Maestría en Educación Superior de 2005 – 2013 ofrecida por la Universidad Santiago de Cali y una Maestría en Informática educativa que está vigente desde 2001 en la Universidad Libre
- Amazonia. La Universidad de la Amazonia ofrece maestría en educación desde 2009.
- Risaralda. La presencia de la Universidad Tecnológica de Pereira, ofreciendo maestría en educación, viene desde la década 90 y se incrementó a partir del 2003. La mayoría de los graduados se mantienen en sus puestos laborales, y hay muy poca evidencia de que se continúe el ejercicio investigativo iniciado durante la formación; existe una fuerte tendencia a la profesionalización más que la

investigación., excepción de algunos docentes universitarios a quienes el mismo contexto les demanda producción investigativa.

En el informe del MEN en 2011, la ministra del momento, María Fernanda Campo, presentó el estado de graduados de posgrados de 1960 a 2010. Un primer elemento que llama la atención es el incremento de estudios de posgrado (maestría y doctorado), pero, asociado a una disminución en el porcentaje de participación del nivel de pregrado; situación por demás preocupante porque el acceso a educación Superior de quienes culmina bachillerato se expresa claramente incidido entre otros factores por los costos, la deserción tan alta en el país (alrededor el 45%) y la mayor presencia de ofertas privadas.

Tabla 9. Estado de graduados de posgrados en Colombia -1960-2010

Periodos	Técnica y tecnológica	Universitaria	Posgrados
1960-2000	22%	66%	12%
2001-2010	31%	45%	24%

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del MEN 2011, siendo ministra Maria Fernanda Campo.

En relación con la evolución de los diversos niveles de posgrados encontramos en el mismo informe:

Tabla 10. Evolución en los niveles de posgrados- 1960-2010

Periodos	Especializaciones	Maestrías	Doctorados
1960-2000	156.517	23.895	162
2001-2010	315.697	31.593	909

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del MEN 2011, siendo ministra María Fernanda Campo

De los objetivos de formación

Nombrados como objetivos o como propósitos y referidos a la formación en investigación por algunas de las propuestas de maestría referidas en su página web o en documentos de los mismos, se encuentra:

- -Desarrollar altas competencias en la investigación de las problemáticas en educación, la pedagogía y el currículo, que se evidencien en la acción, formación y transformación del conocimiento y de las realidades socialmente construidas en las que están inmersos los actores educativos;
- Formar para la docencia, la gestión y la investigación educativa de manera integral a partir del saber educativo en articulación con los saberes disciplinares para una mejor interpretación, análisis y desarrollo de la calidad de la educación para afrontar críticamente la historia y el desarrollo presente de la formación mediante la generación de conocimientos;
- -Contribuir con la formación de investigadores en educación que articulen el pensar y el hacer en contextos socioculturales y disciplinares desde el dominio de lo conceptual, de las teorías, enfoques y modelos pedagógicos y curriculares; - Desarrollar, en los estudiantes, competencias básicas para la participación activa en los procesos de la investigación educativa. Así, los participantes —en este escenario de investigación— podrán hacer aportes rigurosos, tanto conceptuales como metodológicos, a los procesos y soluciones respecto a la problemática de la calidad de la educación [...] en el país. Ver Anexo No.6.

Son reiterativas las referencias a formación en competencias para la investigación, más desde un “lugar común” que necesariamente debe aparecer en el marco curricular de la Maestría en educación, que como preocupación por instaurar una cultura investigativa.

De otro lado, también se encuentran algunos Proyectos de Facultad que anclan la formación pregradual y posgradual en educación mediante un ejercicio investigativo

sistémico¹⁰⁴. En uno de los casos se encuentran seis apuestas como criterios para el proceso de formación:

El conocimiento como fuente de riqueza; El auge de la información y la posibilidad de acceso generan fenómenos de democratización en la sociedad; el conocimiento y la democratización de la información requieren de nuevas formas de comprensión del mundo natural y social; es necesario que los procesos de formación de educadores analicen el problema del contexto cultural; creación de espacios que posibiliten el desarrollo humano; y la formación de educadores requiere una práctica pedagógica potenciadora (Universidad del Rosario, 2010, pág. 5).

De la misión de los programas

Algunas de las Maestrías en Educación evidencian en su misión, vínculos con la misión institucional y con las necesidades de la región:

Programa Interuniversitario orientado a formar en competencias investigativas a los educadores, para asumir el reto de elevar los niveles de calidad a partir de la intervención en la amplia y variada problemática educativa, curricular y pedagógica de la región Caribe colombiana. Maestría en educación de la Universidad del Atlántico (Ver Anexo No.6).

Otras, desde la intención de aplicar conocimientos:

Ofrecer los elementos para el ejercicio de la docencia, la gestión desde la investigación educativa con alta calidad en la interpretación y transformación del hecho educativo a través de la orientación teórico-práctica del quehacer investigativo para impactar la

¹⁰⁴ Se documentaron los casos de la Universidad del Rosario, Universidad de San Buenaventura Cali, Universidad de la Sabana, Universidad de Antioquia y Universidad del Valle desde el Instituto de Educación y pedagogía.

docencia, la gestión y la investigación educativa. Maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar. (Ver Anexo No.6)

Y otras, comprometidas en la transformación de grupos sociales:

Somos un Programa de Maestría que busca continuar la formación de profesionales de la educación y de áreas afines con calidad humana, ética y científica con competencias investigativas que le permita trabajar con y por poblaciones escolarizadas y no escolarizadas de niños, niñas, jóvenes y adultos, de manera contextualizada, situada, potenciando sus amplias capacidades y garantizando la dignidad de la vida, para ello contamos con un grupo de profesionales idóneo y comprometido e igualmente con la infraestructura física y tecnológica adecuada para el cumplimiento de nuestros objetivos.

Maestría en Educación: Desarrollo Humano Universidad de San Buenaventura Cali.¹⁰⁵

(Ver Anexo No.6)

Del perfil de los egresados

Se encuentra reiterativamente que “al finalizar la maestría el egresado ejercerá la docencia, la dirección de procesos educativos y la investigación”; “Realizar investigaciones de alta calidad en centros o instituciones educativas; “Diseñar, aplicar y evaluar investigaciones en el aula”; “leer e incidir en el contexto”; “realizar análisis crítico del ámbito educativo”; “proponer alternativas de solución a los problemas educativos actuales” Ver anexo No.6.

Los referentes previos llevan a preguntarse por el encargo social al cual están atendiendo las universidades formadoras de magísteres en Colombia, y la pertinencia de la formación desde lo esencial o desde las demandas de la profesionalización de los docentes. Al respecto, Restrepo (Restrepo B. , 2003, pág. 7) refiere:

¹⁰⁵ Proyecto Educativo del programa 2012.

La discusión de la relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la educación superior, pasa por la precisión en torno a la investigación formativa y a la investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. La primera es una necesidad tanto de universidades profesionalizantes como en universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la investigación, la segunda es definitivamente consustancial a las universidades investigativas.

Queda explícito, que “la función de la investigación choca frecuentemente con la función de la enseñanza, toda vez que la creación de conocimiento implica la movilización de recursos financieros, humanos e institucionales difícilmente transferibles a las tareas de transmisión y utilización del conocimiento” (De Sousa B. , 1998)

De lo que se investiga

Respecto a lo que se investiga en las maestrías, el marco de referencia lo constituyen las líneas de investigación en las que se circunscriben tanto la producción de los estudiantes como de sus docentes. Hay tanta variedad como sujetos, regiones y líneas de investigación¹⁰⁶. Se encuentran intereses investigativos que predominan según la tendencia de la época, según la madurez del programa, o la presencia de determinados grupos de investigación

En la década del 70 existen desarrollos investigativos asociados, de un lado a la estructuración de actividades de los servicios de orientación y asesoría educativa para la práctica docente, y para diversas comunidades: padres de familia, estudiantes, administrativos y docentes;

¹⁰⁶ Revisar Anexo No.6 y Anexo No.7.

y de otro lado al rendimiento académico, asociado a las relaciones profesor-alumno; asociadas a la índole de las Maestrías de la época en orientación y asesoría educativa. Todas estas investigaciones pensadas en la educación escolarizada. (Ver anexo No.8).

Durante los años 80 se mantienen investigaciones sobre orientación y asesoría educativa, y empiezan a predominar investigaciones alrededor de Evaluación, repitencia, métodos de estudio, instrumentos y métodos para mejorar el rendimiento académico. Así mismo ya se encuentran investigaciones que se detienen en asuntos de las comunidades¹⁰⁷ (Ver anexo No.8).

En la década del 90 se encuentran investigaciones alrededor de cómo mejorar el aprendizaje en los estudiantes; evaluación didáctica y diseño de textos pedagógicos, cartillas, talleres; y preguntas por las estrategias para caracterizar estudiantes, su autoestima y procesos de aprendizaje. También va evidenciándose un interés investigativo por los escenarios de aula universitarios –antes centrados en el “bachillerato”-, calidad educativa y por asuntos asociados al Currículo, su flexibilidad y diseño. (Ver anexo No.8).

Entre el 2000 y el 2010, las investigaciones presentan cuatro tendencias: Desarrollo Humano y Educación; Saberes propios de la educación (Maestro, niño, escuela, Currículo, Didáctica, Evaluación); Didácticas específicas –inglés, ciencias Naturales, Química, física, Matemáticas-; y Virtualidad, tecnología y comunicaciones. De la misma manera, finalizando esta década se van incrementando investigaciones sobre asuntos por fuera de las disciplinas: Primera Infancia, adultos mayores, subjetividades, interculturalidad, socialidades, estéticas, diversidad cultural, inclusión, perspectiva de género, la convivencia, la creatividad, el empresarismo _

¹⁰⁷ Atendiendo a la presencia de Maestrías en desarrollo Local y comunitario en el eje cafetero y a la Maestría en educación de adultos en la Universidad de San Buenaventura Cali

emprendimiento; aprendizajes diversos que demandan del campo educativo una mirada inter y transdisciplinar ¹⁰⁸. (Ver anexo No.8)

En coherencia con la mayor difusión que han venido teniendo las Maestrías durante la década del 2000 al 2010, en el año 2012 se publicaron los resultados de la investigación “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000- 2010”, (Ospina & Murcia, 2012)¹⁰⁹, la cual se centró en dos categorías como objeto de estudio: la educación y la pedagogía. Metodológica y teóricamente transitó en búsqueda de complementariedad, como los mismos investigadores lo plantean (p. 79), explicitando la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos y permitiendo la emergencia de categorías significativas del archivo compuesto por las tesis de maestrías y doctorados seleccionadas según la zona geográfica en que esté ubicada la universidad que oferta el programa y correspondientes al periodo 2000-2010, como unidad de análisis.

Las modalidades enunciativas asociadas a la categoría de educación, que se encontraron con mayor regularidad en esta investigación son “formación, política y evaluación” y aquellas asociadas a la categoría de pedagogía son “didáctica, aprendizaje, competencias, evaluación, sujetos, prácticas, enfoque”, como las más reiterativas. **Estos hallazgos representan de un lado, la importancia que ha ido tomando la formación política como un recurso para asumirse a sí mismo y al entorno; y de otro lado, que los objetos de estudio de la educación siguen siendo vigentes, con alteraciones que la misma dinámica cultural de la época en que se encuentra, determina. De**

¹⁰⁸ Después del 2010 se va encontrando un interés desbordante en investigar sobre Inclusión, infancia (en lugar de niño), adultos mayores, Pedagogía social, y el buen vivir.

¹⁰⁹ Participaron investigadores de: Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud. Cinde, Manizales; Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades.

esta manera, la educación atiende al empoderamiento del ser humano como sujeto político, que reconoce el lugar desde el cual se hace responsable de sus decisiones.

Esta investigación coincide tangencialmente con la que nos ocupa en este proyecto, por el objeto macro: investigación en maestrías en educación y doctorados, permitiendo identificar tendencias investigativas por regiones temáticas que, aunque no son exclusivas de las Maestrías en Educación, sí plantean una perspectiva de la tendencia formativa e investigativa de las mismas. La región investigativa con mayor número de investigaciones es Educación y Desarrollo Humano, tendencia que se encuentra vinculada a entender este ámbito como el que convoca a todos los asuntos del ser humano permitiéndole más visibilidad y empoderamiento; así mismo, aunque sigue siendo significativa la Didáctica como región de investigación, ésta contrasta con las regiones de Currículo y evaluación en cuyos campos hay el menor número de investigaciones registradas a nivel pos gradual, lo cual llama la atención porque podría considerarse al currículo, la didáctica y la evaluación íntimamente relacionadas. Estos y otros asuntos se encuentran en la tabla 6.

Tabla 6.
Regiones y subregiones investigativas de las maestrías y doctorados en educación en Colombia del 2000 al 2010

Región investigativa	%	Subregiones investigativas
Educación y Desarrollo Humano	25%	Configuración subjetiva y socialización política 38%
		Comunicación y lenguaje 15%
		Afectividad y erotismo 14%
		Socialización y cultura 12%
		Desarrollo moral 9%
		Desarrollo cognitivo 6%
		Ecología humana y educación 3%
		Desarrollo físico –madurativo y neurodesarrollo 2%
		Lúdica y estética 1%
		Habilidades para la vida 0.4%
Didáctica	21%	Medios y mediaciones 39.7%
		Enseñanza de las ciencias 31.6%
		Construcción y apropiación de conocimiento 28.6%
Saberes y prácticas pedagógicas	14%	Modelos educativos y teorías de la educación 42.8%

		Prácticas Pedagógicas 57.2%
Modalidades educativas	12%	Educación superior 24.4%
		Educación secundaria y media vocacional con 22.9%
		Educación de adultos 10.7%
		Educación rural 7.6%
		Educación en salud 6.9%
		Educación primaria 5.3%
		Educación popular 4.6%
		Educación técnica y tecnológica 4.6%
		Educación para el trabajo y el desarrollo humano 4.6%
		Educación en Primera infancia y Preescolar 3.1%
		Educación Especial 2.3%
		Etnoeducación 0.8%
		Educación para la crianza 0.8%
		Educación y arte 0.8%
Educación y medios audiovisuales 0.8%		
Actores y escenarios educativos	10%	Instituciones 42.2%
		Ciudad 16.5%
		Ambientes virtuales de aprendizaje 16.5%
		Familia 10.1%
		Escuela 10.1%
		Universidad 3.7%
		Biblioteca 0.9%
Problemas sociales, educativos, y culturales contemporáneos	8%	Inclusión 16.5%
		Violencias 13.2%
		Deporte y tiempo libre 13.2%
		Deserción escolar y desescolarización 11%
		Convivencia escolar 8.8%
		Desarrollo sustentable y sostenible 7.7%
		Atención a la diversidad 6.6%
		Desplazamiento forzado/ educación en situación de emergencia social/ consumo de sustancias psicoactivas/ 4.4% cada una
		Incertidumbre /mundo del trabajo/ trabajo infantil cada una con 2.2%
		Embarazo adolescente/ vulnerabilidad y bienestar/ cada una con 1.1%
Currículo	5.3%	Modelos y enfoques curriculares 36.8%
		Diseños curriculares 52.6%
		Gestión curricular 10.5%
Evaluación educativa	4.4%	Evaluación institucional 42.9%
		Evaluación del aprendizaje 35.7%
		Política evaluativa 11.9%
		Autoevaluación y calidad educativa /Evaluación por competencias/ Evaluación ECAES/ evaluación de programas/ cada una con 2.4%
Organización y gestión de la calidad	1%	Organización y gestión de la calidad 1%

Fuente: Tomada de Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. (Ospina & Murcia, 2012, págs. 128-170)

El afán de las Maestrías en Educación por darse un lugar en la formación pos gradual las ha ido llevando a investigar de todo, situación que vuelve difusa su calidad y rigurosidad. A nivel nacional algunas mantienen sus líneas de investigación asociadas a discusiones que emergen de los grupos de investigación¹¹⁰; sin embargo, la alta fragilidad de las comunidades académicas responsables, la volatilidad de los estudiantes y la cada vez más cambiante demanda en este tipo de formación permite evidenciar una ruptura entre propuesta curricular e investigación en el seno de las Maestrías en educación.

¹¹⁰ Especialmente en Facultades y universidades que tienen trayectoria investigativa y/o un buen recurso para invertir.

Capítulo III. Trayectos de la tensión currículo/investigación

Desconfío de todos los sistemáticos y me alejo de ellos. El ansia de sistema constituye una falta de honradez. Aforismo. El ocaso de los ídolos. Frederich Nietzsche.

Este capítulo presenta en el contexto de la lógica del marco conceptual, la metodología y las memorias de la Investigación “Trayectos de la tensión currículo/investigación en Maestrías en Educación en Colombia. 1960-2010”, los tres trayectos que emergen a partir de los discursos encontrados en la documentación revisada.

A estos discursos se llega desde la práctica discursiva que como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio han definido en una época dada, y para un contexto particular, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 2003).

La práctica discursiva contiene un conjunto de enunciados que, estando dispersos y en los lugares menos esperados, permiten hacer visible un discurso entendido como “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico” (Arqueología del saber, 2003, pág. 141), o discurso educativo para el tema que nos ocupa, aunque como es bien sabido, Foucault “nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado, pero se refiere a pedagogías, sistemas educativos, dispositivos de examen, etc., en sus libros y entrevistas”¹¹¹ (Ball S. , 1997); y todo discurso está definido según las condiciones de existencia de los enunciados que lo expresan, vinculados a la episteme de la época. (Foucault, 2003)

¹¹¹ Como lo plantea Julia Varela en el prólogo a la edición española de la compilación realizada por S.J. Ball: Foucault y la educación. Disciplinas y saber

De otro lado, como se planteó en el Capítulo I de esta investigación, en un trayecto hacen simbiosis el espacio y el tiempo haciendo evidente las señas significativas que identifican una práctica en un momento histórico particular; y se expresa en enunciados que generan matices, delimitan y potencian múltiples destellos de su propia construcción; sin embargo, para aproximarse a un discurso hay que hacerlo por trayectos. El trayecto marca las tendencias y gestiona incertidumbres desde lugares determinados culturalmente.

Trayecto: El debate por hacer conmensurable lo inconmensurable. Huellas de una estrategia

[...] La frase “sin medida común” se convierte en “sin lenguaje común”. Afirmar que dos teorías son inconmensurables significa afirmar que no hay ningún lenguaje, neutral o de cualquier otro tipo, al que ambas teorías, concebidas como conjuntos de enunciados, puedan traducirse sin resto o pérdida. Ni en su forma metafórica ni en su forma literal inconmensurabilidad implica incomparabilidad (...) Surgen problemas de traducción únicamente con un pequeño subgrupo de términos (que usualmente se interdefinen) y con los enunciados que los contienen (Kuhn, citado por Lorenzano, 2008).

En 1869, en la Universidad de Harvard en Estados Unidos como consecuencia del cambio de un sistema curricular rígido a otro sistema electivo tuvo origen el sistema de créditos académicos –revaluado en 1909- (Panqueva, 1980), y por la misma época, la Universidad de Michigan ofreció sus pregrados en créditos académicos; esta práctica se extendió a la mayoría de universidades norteamericanas y posteriormente a Latinoamérica. Las Instituciones de Educación Superior empezaron a adoptar los créditos académicos como “una unidad que permitía estandarizar los procesos educativos, medir y certificar la labor académica del estudiante y permitir la apertura de los currículos a nuevos saberes y campos de conocimiento, facilitando la cosmovisión interdisciplinaria de los estudiantes” (Restrepo J. M., 2005).

En Colombia, la experiencia con el sistema de créditos inicia cuando el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES publicó en 1970 el “Manual para

la Educación Superior” y tomó como política nacional para las universidades el concepto de crédito, entendiéndolo como:

Derecho académico o crédito es la Unidad de medida de labor realizada por un alumno en una institución de educación superior, equivalente a 45 horas de trabajo académico del estudiante, de las cuales, por lo menos 15 son de trabajo directamente supervisado o dirigido por la institución, en la forma de clases prácticas supervisadas, laboratorio y seminarios. (ICFES, Manual para la Educación Superior, 1970)

Con esta precisión en sus equivalencias, pero no diferenciada según si corresponde a pregrado o posgrado, en los puntos subsiguientes del manual referido se plantea que según la naturaleza de cada asignatura, la institución, determina el tiempo que se presume dedica el estudiante a su trabajo personal, lo cual permite una mejor evaluación o medida académica así como la transferencia de estudiantes; aunado a la formulación de los requisitos de diplomas, grados o títulos, y al fomento de la flexibilidad de los programas de estudio.

Semestre académico: 16 semanas: 16 derechos o créditos académicos; 1 semestre lectivo –diurno-: 20 créditos máximo; 1 semestre lectivo nocturno: 12 créditos; y en caso de variar la duración del semestre el número de créditos será proporcional. (ICFES, 1970) .

A pesar de esta directiva del ICFES, muy pocas universidades colombianas adoptaron el sistema de créditos; la Universidad Pedagógica Nacional fue una de ellas y en su Reglamento Académico sancionado el 14 de julio de 1969, Artículo 18 dice:

La unidad de trabajo académico del estudiante universitario es el crédito, que equivale a 48 horas de trabajo de un estudiante, dentro de las cuales se cuentan las horas aula las horas para tareas o ejercicios, la preparación de conferencias, la investigación

bibliográfica dentro o fuera de la biblioteca, el estudio independiente, etc, referido por (Panqueva, 1980, pág. 6)

El número de créditos para cada asignatura lo definía el Consejo Académico previo estudio del Comité de Programación Curricular y a partir de 1979 éste último fue reemplazado por el Consejo de Departamento Respectivo. Con esta experiencia, antes del Decreto 80 de 1980, la Universidad decide el número de créditos para cada nivel de formación: experto: 64 créditos; Licenciado: 128 créditos y Magíster: 40 créditos. Así mismo, define los niveles de los currículos que conducían al título de Licenciado: Nivel principal: 60 créditos; Nivel mayor: 40 créditos; y Nivel básico: 30 créditos.

Sin embargo, esta es una experiencia aislada, porque en el ámbito colombiano el primer acercamiento a la definición de un sistema unificado de valoración se presenta con la entrada en vigencia de las Unidades de Labor Académica (ULAS) reglamentadas según el Decreto 3191 de 1980, para la educación post-secundaria:

Los programas de las diversas modalidades educativas del sistema de educación superior se organizarán con base en unidades de la labor académica, cuya definición tendrá en cuenta un valor para la actividad teórica y otra para la práctica. Artículo 40 del Decreto extraordinario 80 de 1980.

La Unidad de Labor Académica (ULA) es: La medida del trabajo académico evaluable, realizado por el estudiante a través de las experiencias de aprendizaje previstas en un programa de formación de Educación Superior. El aprendizaje se concibe en esta definición como un proceso integral que combina la actividad teórica de la clase con la actividad práctica, la investigativa y el trabajo independiente del alumno. (MEN, 1980)

Así mismo, hace referencia a los tipos de ULAS: a) Una hora de actividad teórica de enseñanza aprendizaje equivale a 1 ULA. b) Dos horas de actividad académica práctica supervisada equivalen a 1 ULA. c) Tres horas de actividad académica independiente equivalen a 1 ULA; en esta tipología se encuentra que los asuntos teóricos –asociados a lo cognitivo- tiene mayor ponderación y son directamente proporcionales el número de ULAS a las horas tiempo de dedicación. Se encuentra también una distribución de ULAS¹¹², que expresa la preponderancia de la formación técnica y tecnológica por encima de la formación científica y la formación humanística.

Se esperaba que los programas de pregrados y posgrados se organizaron por ULAS a partir de la década del 80, lo cual no sucedió en todas las universidades. Por un lado, porque se asoció el término de crédito al valor de los servicios educativos por asignatura, y por otro, porque esta exigencia demandaba en las IES la adecuación de su sistema académico, administrativo y financiero, en aras de atender al propósito fundamental del sistema de créditos: potenciar la flexibilización curricular.

A pesar de que el plan de estudios se expresa en ULAS, su desarrollo fue fundamentalmente asignaturista. La norma no incidió en la práctica, se asume la nominación, pero no se movilizan los modos de acción, ante lo cual se retoma el asunto y a raíz del Decreto 808 de 2002, y su posterior reemplazo por el Decreto 2566 de 2003, se fijan criterios para la unificación de un sistema de créditos a nivel nacional que corresponde al esquema actual del sistema educativo colombiano en ES y que se plantea como obligatoriedad para el

¹¹² En este mismo decreto 3191 de 1980 se encuentra la distribución de ULAS para los pregrados: En el campo de fundamentación científica: 20% y 30%; b) En el campo técnico: 60% y 70%; c) En el campo de formación humanística: por lo menos 10%

reconocimiento de los programas ofrecidos. Sigue quedando pendiente la correspondencia entre crédito académico y aprendizaje.

En la Educación Superior en Colombia se ha aceptado el número de horas y la representación en créditos de la labor académica del estudiante y del docente como requisito de legalización de la confiabilidad del proceso, un asunto más de forma que de decisiones curriculares sustanciales, centrado en definiciones mensurables sobre el lugar de la asignatura en el proceso de formación.

Un sistema integral de créditos académicos en la perspectiva de la calidad educativa, implica adecuaciones institucionales y culturales que generen un ambiente educativo centrado en el aprendizaje y en la responsabilidad de los actores. Implica además desde un perspectiva nacional o supranacional, el cambio y articulación de nuevas políticas educativas, así como el diseño de instrumentos complementarios al sistema que lo fortalezcan e institucionalicen. (Restrepo J. M., 2005)

Hasta aquí se desprenden dos rutas del trayecto descrito. La primera de ellas, el imaginario social de control alrededor de que el conocimiento es conmensurable y atiende a un tipo particular de organización –sea temporal o disciplinar-, remite a preguntar por los alcances en formación tanto a nivel disciplinar como investigativa a “aquellas personas que se encuentran en posiciones de poder [porque] son responsables de las premisas que están detrás de la selección y organización del conocimiento dentro de la sociedad” (Goodson, 2000).

La coherencia entre tiempo dedicado, nivel de logro y cumplimiento de lo que curricularmente se decide determinan esta primera ruta. Es bien sabido que un proceso de formación no acepta ser leído exclusivamente desde la perspectiva de la medición (valores, créditos, ULAS...) sin que medie la comprensión de dicho proceso. Un sistema de

commensurabilidad de los alcances no puede implementarse a espaldas de un proceso de revisión curricular, sin la incorporación pertinente de las políticas educativas, ni obviando el efecto de los devenires de las comunidades académicas y/o disciplinares; como tampoco dejando de lado la configuración de un discurso educativo que intervenga no solo lo curricular, sino la organización, administración y financiación de las instituciones. Dicho de otro modo, la determinación de un sistema de medición del logro educativo en cualquier nivel de formación exige estar centrado en procesos de deliberación (Westbury, 2002) y argumentación de las comunidades implicadas, porque se soporta en la confluencia del horizonte del proyecto cultural de la IES y el horizonte personal de los estudiantes.

En el caso particular de las Maestrías en educación, se encuentra en todos los casos revisados un número de horas-clase dedicadas a la investigación registradas en el Plan de Estudios, que varían según el tipo de Maestría -de profundización o de investigación-, desde enfoques y perspectivas diversas. Lo que circula en esas horas es lo que hace la diferencia entre una maestría y otra.

La segunda ruta de este trayecto evidencia que si el campo curricular está comprometido con el conocimiento que circula y las mediciones estandarizan la formación en Educación, es entendible que los planes de estudio de las Maestrías en educación no se comprometan con posturas situadas epistémicamente—que generan proceso de pensamiento- pero, también es entendible que esta postura les permite bucear desde diversos paradigmas y comprensiones, que como lugar de resistencia genera una disposición de acomodo, para, sin desatender las lógicas administrativas y commensurables de lo educativo, divagar en búsqueda de otras opciones de conocimiento.

Visto así, lo que puede entenderse en la propuesta de los currículos de las Maestrías en Educación como una nominación genérica, lejos de una banalidad formal, se constituye en una forma de responder al poder legislativo y jurídico que regula la educación; un recurso que busca sobrevivir a los acontecimientos que lo inciden; y como una táctica que responde a las estrategias jurídico políticas, como “el recurso del débil para contrarrestar la estrategia del fuerte” (De Certeau, 1996).

En este sentido, “las fuerzas que están en juego en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino, más bien, al azar de la lucha”. (Castro E. , 2005).

Del devenir entre la estrategia estatal y las múltiples tácticas de las Instituciones de educación Superior, asistimos a partir de la década del 90 a un alto incremento de la oferta de Especializaciones y de Maestrías en Educación, éstas últimas con diversos apellidos: Estructuras y procesos de aprendizajes, desarrollo comunitario, didáctica del inglés, didácticas de la matemáticas; énfasis en evaluación escolar y desarrollo educativo regional / docencia universitaria / educación comunitaria / historia de la educación y corrientes pedagógicas contemporáneas; pedagogía, educación de adultos, educación y desarrollo comunitario, educación: desarrollo humano¹¹³.

Las propuestas atienden -según sus documentos-¹¹⁴ a las necesidades formativas, de docencia e investigación a nivel regional, nacional (e internacional en algunas), dejando sobre la mesa que la especificidad de una propuesta formativa de posgrado en educación, no acepta estándares unificadores, atendiendo a que constituyen una diáspora multidiversa, que responde a las necesidades de formación y cualificación según la zona geográfica, según los grupos de investigación que lideran los procesos y según las opciones de investigación que se presenten.

¹¹³ Ver Anexo No.3

¹¹⁴ Ver Anexo No.7

Cada propuesta de formación Magister en Educación tiene que ser leída desde sus propios criterios y dinámicas de conocimiento específicos, asunto que permite ir vislumbrando que la tensión Currículo/ Investigación tendría dos ámbitos para ser abordada: una, desde las luchas, fuerzas, tácticas y estrategias entre las comunidades responsables de los procesos investigativos y de las decisiones curriculares al interior del programa y su institucionalidad; y dos, desde las luchas, fuerzas, tácticas y estrategias entre las comunidades responsables de las políticas sobre la investigación y el currículo de la formación de magísteres en educación a nivel nacional e internacional.

En este momento del trayecto resulta pertinente retomar las dos rutas que se vienen reconociendo: el imaginario social de control acerca de que el conocimiento es conmensurable y debidamente empaquetable; y el campo curricular como agenciamiento del conocimiento legitimado, que comparte con la medición de dicho conocimiento, la estandarización de la formación en Educación; rutas que expresan las estrategias para mantener el control sobre lo que circula en la formación posgradual, conteniendo tanto las apuestas de cada comunidad responsable del programa, como de las comunidades que direccionan estos asuntos a nivel nacional e internacional, se entrecruzan con el devenir de las reformas de la Educación Superior en América Latina.

Según el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2006) estas reformas son tres: la primera, cuyo detonante fue la reforma de Córdoba (Argentina) en 1918 y se considera extendida hasta 1960, promoviendo la autonomía y el cogobierno universitario, incide en la ampliación de cobertura y democratización de la educación superior; la segunda, que se lleva cabo entre 1960 y 1990 está representada en la crisis de financiación de las IES públicas, lo que genera una expansión desordenada de la oferta de

educación superior de universidades privadas y la emergencia de un “complejo modelo binario: público-privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario; y la tercera reforma que inicia entre 1999 y 2000, en desarrollo, atiende a la masificación de la educación superior, a las nuevas regulaciones y demandas nacionales e internacionales, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como a la urgencia de las personas por incrementar sus años de escolarización como protección ante la precariedad e incertidumbre de los empleos.

En el contexto de finalización de la segunda reforma y durante la tercera reforma en vigencia, según el informe referido, se encuentra el mayor número de leyes y decretos que regulan en Colombia la Educación Superior, proliferación que se da a partir de la CN de 1991, empezando por 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 le traslada al MEN las funciones de inspección y Vigilancia de la ES y el decreto 1211 de 1993 mediante el cual se reestructura el ICFES, cuyas funciones en relación con la Educación Superior colombiana pasan un poco más tarde al Viceministerio de este nivel de educación, que depende del MEN. En este contexto, crítico para la financiación de la IES públicas, se expande sin orden ni control la oferta de estudios universitarios en pregrado y posgrado, las maestrías no son ajenas a esta situación.

Así mismo, entre el 2000 y 2010 tuvo más presencia 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 durante la década del 80, que giró alrededor de la sociología de la educación, de 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.

En concordancia con lo anterior, entre 2003 y 2010 se llevaron a cabo los Foros nacionales de Educación en el marco de la Revolución Educativa¹¹⁵. Los estándares básicos de competencias (2002), uno de los pilares de la política de calidad del sector educativo, son insumo para los foros educativos nacionales, que de 2003 al 2006 se dedicaron a una revisión nacional sobre las competencias básicas (lenguaje y matemáticas; ciudadanas; científicas y matemáticas; respectivamente).

Hacerlo significó un avance en la reflexión, discusión y socialización del trabajo emprendido a nivel nacional para construir los referentes de calidad que forman parte del Sistema de Aseguramiento a la Calidad (Mendoza, 2010)¹¹⁶.

Para los años 2007 a 2010 se propusieron temáticas que estuvieran vinculadas con aspectos sobre la transformación que ha sufrido el sector educativo colombiano en los últimos años y que pudieran dar cuenta de los avances de los foros anteriores y establecer los retos del sistema. El Foro Educativo Nacional 2007 se dedicó al tema de la Gestión Educativa y la Calidad, el de 2008 al de la Evaluación de los Aprendizajes, el de 2009 a los temas de Pertinencia, Innovación y Competitividad y, finalmente, en 2010, bajo el lema “Aprendiendo con el Bicentenario” se revisó el tema de la calidad de la educación y las más importantes transformaciones del sector.

La acepción etimológica de competencia, según el Diccionario de la Lengua Española, es “Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa” y/o “Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”, y/o “Aptitud o idoneidad” y es ésta última la que se ha ponderado para vincular el término con la educación.

¹¹⁵ Como se detalló en el capítulo II.

¹¹⁶ Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265755_pdf.pdf. Recuperado el 3 de febrero de 2016

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 conmensurabilidad 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 que son los docentes, situación que evidencia la ruptura entre los propósitos formativos de la academia y las competencias esperadas desde fuera de ella. Visto así, la regulación de lo que circula en la Universidad se genera en los nichos de trabajo que se ofertan a los egresados, que, desde luego, responden a estándares contingentes, especialmente si las concepciones operacional y académica sobre las competencias están empobrecidas (Barnett, 2001), en relación con que no contemplan una visión del ser humano en formación que lo vincule “con el mundo de los seres humanos” (Barnett, 2001, pág. 249), este autor propone una mirada ampliada:

	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

Figura 6. Una mirada más allá de las competencias.

Fuente: Barnett, R. (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.

De la tabla anterior se puede plantear que una nueva forma de atender a las competencias en el ámbito educativo, no exclusivamente ancladas en lo operacional o en lo académico sino,

nutriéndose de las experiencias de la vida cotidiana¹¹⁷, exige al menos dos elementos claves en los procesos de formación universitaria y en particular en las Maestrías en educación. El primero de ellos, una postura epistémica que acepte que todo tipo de conocimiento riguroso es válido en la medida que intenta explicar los asuntos que preocupan a la humanidad, 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 en ninguna medida la representación del mundo experiencial en el cual se va a desenvolver el nuevo magister.

Una formación pos gradual está llamada a elaborar conocimiento alternativo a partir de la comprensión profunda de las formas validadas que han logrado regular y mantener una forma específica de explicarse el mundo, pero, no para repetir las, sino para darse la oportunidad de abordar otros discursos, partiendo del convencimiento de que no hay una única historia.

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 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, pág. 251)

Y el segundo, un estado de la mente que en forma continua esté comparando, intercambiando, contrastando, revisando los procesos operacionales y cognitivos que le permiten entender el mundo; dicho de otro modo, alimentarse de la “duda radical” como lo planteaba

¹¹⁷ Mundo de la vida, como lo recupera Ronald Barnett

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 lo que son la educación, la creación de conocimiento y la investigación. Y no es que no haya investigación o creación de conocimiento en nuestras universidades y en nuestros grupos de investigación, lo que sucede es que esta investigación y esta producción de conocimiento se hacen de tal manera que por sí misma no vale, y por ello necesita unas instancias distintas a los actores que la producen para que sea validada y convalidada desde el poder, desde lo administrativo, desde cierto lenguaje burocrático. Observatorio Pedagógico de Medios de la Maestría en Educación de la UPN.¹¹⁸

De otro lado, se rescata de la propuesta de Barnett (2001) la urgencia de que tanto la transferibilidad de habilidades como el aprendizaje, no se quedan en lo operacional o en lo cognitivo, trascienden hasta un estado de la mente que se traduce en una disposición crítica para analizar los aprendizajes propios que permiten comprender, y por qué no, movilizar las estructuras que se van manteniendo en el tiempo.

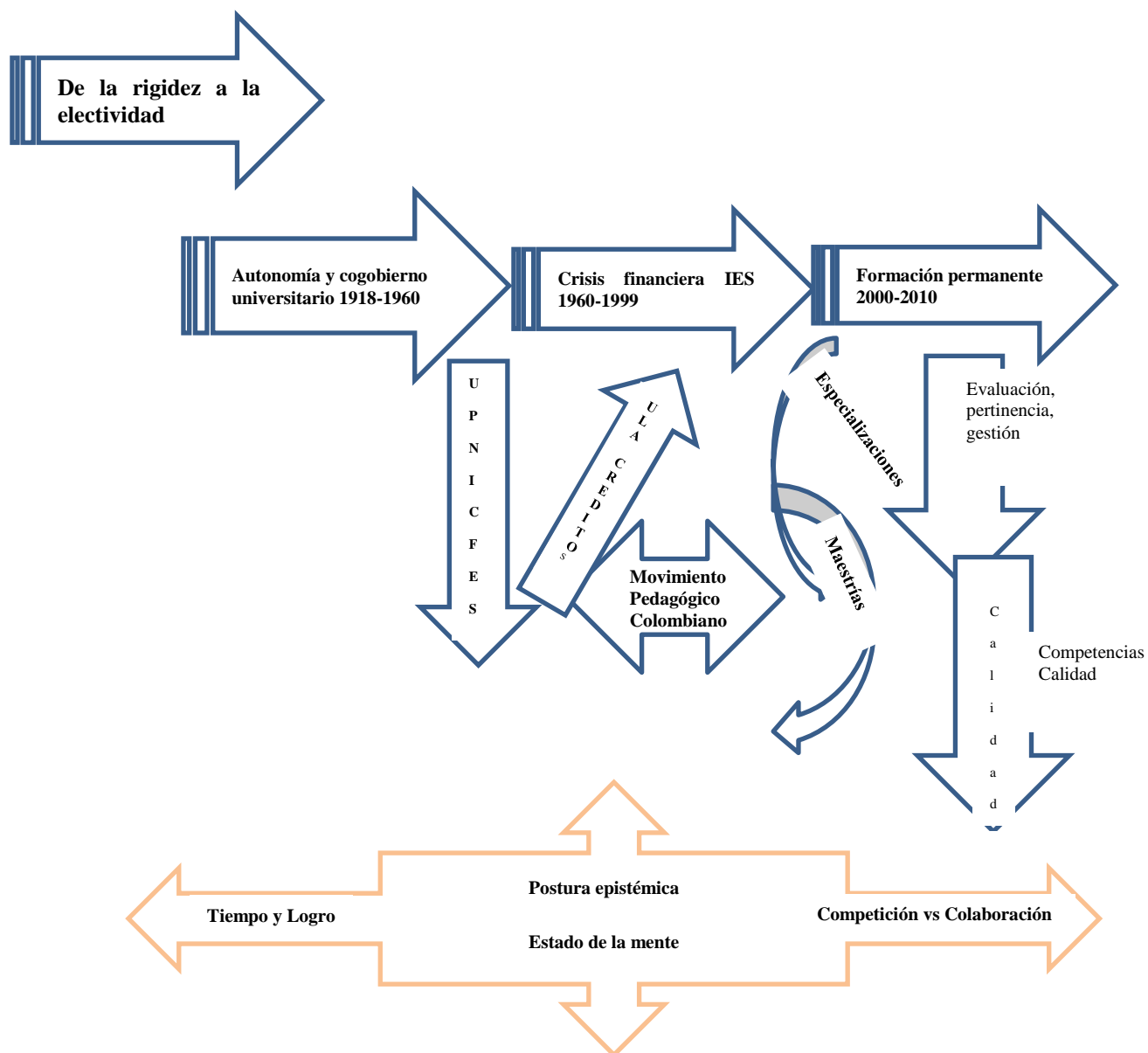
Es la tensión permanente entre el logro previsto y el tiempo que se necesita para alcanzarlo, arriesgando que cuando se alcance el logro ya se esté solicitando otro, porque, ser competente es distinto en cada momento epocal; y, si la mirada se encuentra anclada en una manera particular de ser competente, puede ir perdiendo vigencia ante las demandas sociales de un nuevo capital humano.

Justamente, el responder a tiempo con los logros esperados es lo que coloca al ser humano en el lugar de competición en los diferentes ámbitos de la vida, asunto que contradice el

¹¹⁸ En <http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/> Recuperado el 3 de abril de 2016

disfrute y la armonía natural de los procesos, que, entendidos como colaborativos, se pueden constituir en escenarios de creación muy potente en la medida que se entienda que el modo de crecer más juntos es mediante la complementariedad desde el lugar que cada uno ocupa.

Representación de la Cartografía conceptual del Trayecto: El debate por hacer commensurable lo incommensurable. Huellas de una estrategia.



Trayecto: Del monolito de la asignatura al lugar contingente de las necesidades humanas, la esperanza en espera

Al finalizar el siglo XIX, la humanidad ya estaba pensando que el universo era mucho más complejo que lo imaginado por Descartes y Newton, que de hecho no respondía a las lógicas mecanicistas mediante las cuales se pretendía explicar todo; de lo cual se desprenden las diversas vías de comprensión que han venido circulando¹¹⁹ y se duda de los alcances de las investigaciones, conocimientos y saberes que atienden fundamentalmente a protocolos validados, dejando de lado la posibilidad de modificarlos creativamente, mediante indicios, prácticas, experiencias y algunas intuiciones que emergen de los procesos investigativos.

Algunas apuestas, a manera de ejemplo, están ubicadas en la urgencia de actualizar y validar los protocolos atendiendo a las necesidades investigativas actuales, sobre todo porque hay una tendencia fuerte a relocalizar las asignaturas como referente teórico conceptual de las investigaciones en educación, desde el paradigma de la historia única; así, se constituyen en un modo de reproducción de las formas de conocer que están validadas, y difícilmente ponen en tensión la mirada que se tiene sobre el mundo.

Otras apuestas formativas en Maestrías en educación, tímidamente buscan atender a demandas de humanidad que necesitan una lógica más centrada en el problema en sí que en el protocolo disciplinar pre existente:

Ginzburg, (1999)¹²⁰ llama la atención sobre la importancia de los detalles menos evidentes, sobre el interés por lo particular, por lo inédito, por lo olvidado, por lo inasible, por lo

¹¹⁹ Nietzsche Foucault, Freud, Bateson, Lacan, Bautman, Castoriadis, Morin, De Souza, entre otros

¹²⁰ Coincide con Michel Foucault en que aquello que no es evidentemente visible a los ojos, es justamente lo que refiere con mayor exactitud la naturaleza de lo estudiado; y así mismo, el reconocimiento de su presencia no continua en el tiempo pero si continua en enunciados permiten identificar el discurso sobre lo investigado.

invisibilizado; para afirmar que los bordes, lo difuso, los residuos, y aquello que es insignificante al ojo escrutador cotidiano es vital para dar cuenta de lo fundamental, son indicios, y que de la mano de procesos de descripción sintomatológica buscan presentar elementos que de uno en uno se convierten en un inventario que mediante la repetición y presencia en el tiempo se establece como patrimonio cognitivo. Existen múltiples y diversos episodios históricos que permiten aproximarse a la idea de que comprensiones y pensamientos muy complejos han sido elaborados a partir de “descifrar”, “leer”, “olfatear” indicios que, aunque no ponen en relación directa al fenómeno estudiado con quien lo estudia, sí le permite a quien se aproxima a los indicios inferir posibles lógicas de descripción y hasta explicación del evento.

Por su parte, Najmanovich (2008), privilegió la “neutralidad”, entendida como una ambivalencia entre apatía e indiferencia, y que se encuentra en abierta contradicción con el pensamiento, que es una actividad angustiosa, difícil, seductora, excitante, y a veces violenta, y propone una metáfora el “Configura-zoom”¹²¹ que como

[...] dispositivo que nos da la posibilidad de construir un estilo de indagación caracterizado por la exploración. Es una multiplicidad de formas de construir la experiencia, en parte paralelas y con cierta autonomía relativa, pero que también se mixturán e hibridan, se solapan y encabalgan, se inhiben o se potencian, chocan entre sí o se ignoran (p. 35)

Es una opción por “ampliar la mirada”, por trabajar en salirse del campo disciplinar particular y tener voz en otro campo, es asumir que los problemas de conocimiento se resisten a ser tratados mecánica y reducidamente; es asumir así mismo que dichos problemas tienen su

¹²¹ Ob. Cit.

nicho en el estar ahí de los sujetos y de sus construcciones, en el día a día, en el trasegar cotidiano, azaroso, poco controlable, del acontecimiento.

Respecto a este último Lazzarato (2003) plantea dos paradigmas mediante los cuales se piensa la constitución del mundo, uno que evidencia la relación entre acontecimiento y multiplicidad y otro que expresa la relación sujeto- trabajo, así:

Voy a intentar responder a esta cuestión... [¿Por qué el paradigma de la representación no puede funcionar ni en la política ni en las formas de expresión artística ni, especialmente, en la producción de obras que utilizan las imágenes en movimiento?...]... utilizando el paradigma que piensa la constitución del mundo a partir de la relación entre acontecimiento y multiplicidad. La representación, por el contrario, está fundada sobre el paradigma sujeto-trabajo. En este paradigma, las imágenes, los signos y los enunciados tienen como función representar el objeto, el mundo; mientras que, en el paradigma del acontecimiento, las imágenes, los signos y los enunciados contribuyen a hacer surgir un mundo. Las imágenes, los signos y los enunciados no representan nada, sino que crean mundos posibles. Lucha, acontecimiento, media (Lazzarato, 2003).

De la mano de mundos posibles, de condiciones de posibilidad, como lo plantean desde orillas distintas Kant y Foucault, es que toman fuerza los “quiebres” o “tajos” que se pueden hacer desde la investigación a aquellos asuntos que se evidencian como series, y, a partir de las contingencias que tomen curso, aceptar la emergencia de indicios que permitan elaborar una mirada ampliada, una visión diversa.

La ecología de saberes (De Sousa, 2010) surge como una alternativa metodológica en investigación que privilegia el diálogo entre quienes poseen y lideran el conocimiento científico validado y aquellos que poseen conocimiento no validado como saberes sociales, populares o

artísticos, lo que se puede entender como una apuesta por reconocer todos los saberes en clave de complementariedad no en clave de exclusión, saberes propios de múltiples contextos, no exclusivamente el universitario, y así mismo, una apuesta por darle lugar a la coexistencia de distintos saberes, atendiendo a la “inagotable diversidad epistemológica del mundo”

La ecología de los saberes no acepta jerarquías abstractas, bebe de la pluralidad de la ciencia, a la que considera tan valiosa como a otros saberes, evidenciando que de todos modos no se puede perder de vista que las lógicas de conocimiento están afectadas según el lugar desde donde se aborden; así mismo, si todos los conocimientos tienen límites internos y externos; evidenciándose los límites internos en las restricciones que cada forma de conocimiento aplica al intervenir el mundo real y los límites externos en la aceptación de intervenciones alternativas propiciadas por otras formas de conocimiento, se entiende que la ciencia validada solo reconoce los límites internos, los de su propia campo de conocimiento. Aceptar los límites externos es una muestra de reconocer que otras formas de conocimiento son válidas e inciden en los límites externos del campo de conocimiento (De Sousa, 2010, pág. 53).

La perspectiva de una metódica, cuyo elemento diferenciador consiste en que el problema de investigación demanda la ruta de su abordaje, contrario a lo que tradicionalmente se valida, y que está representado en que un protocolo metodológico se aplica para el desarrollo del problema, aun a costa de que este último tenga que ser sometido y adecuado a dicho protocolo.

Sin embargo, hay una línea muy frágil entre una metódica rigurosa que funge como ruta metodológica y la mezcla difusa de diversas prácticas en aras de realizar algo distinto, que puede llegar a convertirse en un “todo vale” que desvirtúa el objeto mismo de la metódica. Por lo anterior es que en el Método I, (Morin, 1977) plantea que el conocimiento es esencialmente dialógico y que la ciencia tendría que empezar a dudar de lo que se ha configurado como ciencia,

más aún si –desde su propia complejidad-, incorpora el tetrólogo desorden-interacciones-orden-organización como una forma de entender las construcciones de conocimiento que la humanidad elabora, sistema que le permite al mismo Morin plantear los principios de su propuesta del pensamiento complejo, que como un bucle¹²² no atiende a la causalidad lineal sino a acciones de retroalimentación entre quienes lo componen.

La búsqueda de metódica en los procesos de investigación han ido fraguando en el contexto de las Maestrías en educación en Colombia, al menos tres tendencias: la primera tendencia está representada en aferrarse a un modo particular de hacer investigación hasta llegar tal vez al sin sentido de la misma, se encuentra que en algunas maestrías todos los proyectos de investigación declaran metódica: Hermenéutica, y en el desarrollo de la misma no se encuentra rigurosidad en el proceso; la segunda tendencia consiste en que las comunidades científicas, de acuerdo con la experiencia investigativa de sus participantes imponen una perspectiva investigativa que dificulta la emergencia de otras formas de conocimiento, casi que, como escuelas, por ejemplo la perspectiva foucaultiana, la perspectiva bourdiana, decolonial, entre otras; y la tercera tendencia se encuentra en algunas Maestrías que le apuestan a la Metódica pero que aún están en la búsqueda de su ruta epistémica y ante lo cual presentan avances de consideración¹²³. Ver anexo No.4

Como ejemplo de la tercera tendencia, este fragmento del programa analítico de un curso de maestría de Investigación denominado Método y Metódica:

Delimitar los campos semánticos a los cuales se ve abocada la investigación en las ciencias sociales permite visibilizar las diferentes rutas en métodos y metódicas hacia

¹²² Término propuesto por Norbert Wiener desde la ciencia y la cibernética

¹²³ Usando nomenclatura como Obra de conocimiento, indagación, autecobiografía, que pretende la vinculación rigurosa del sujeto desde sus intereses de indagación al proceso mismo de investigación académica e intelectual.

producción de conocimiento. De esta forma, la pregunta por las mentalidades, las representaciones, los imaginarios, las prácticas participativas en la investigación con agentes culturales, y la construcción de narrativas biográficas colectivas cobran fuerza como categorías “epistemológicas” y metodológicas que se fundamentan la perspectiva simbólica e interpretativa en implicancia con la acción y transformación de los contextos. [...] El rastreo en la indagación reconoce en la proliferación de sucesos, las etapas del recorrido en un sentido involutivo las tramas que permiten dar cuenta de la encarnación e instalación de verdades dadas por sentado. De esta manera, la presentación de los diferentes matices en las ciencias sociales permitirá a los y las estudiantes tomar decisiones frente a su obra de indagación incluyendo en ésta una perspectiva histórica, política y cultural en una apuesta por decolonizar las prácticas de producción de conocimiento. La cual se ocupa de comprender y actuar según las particularidades del contexto social, de los agentes sociales, sus formas de construcción de sentidos, las implicaciones performativas en el discurso de narrar o ser narrado en prácticas discursivas concretas como fuentes centrales en la producción del conocimiento¹²⁴.

Como ruta para el reconocimiento de los trayectos en el ámbito de la investigación en Educación se revisaron varios documentos¹²⁵, específicamente aquellos que analizan asuntos como características de estudios de investigación educativa realizados en el país entre 1960 y

¹²⁴ Programa analítico de la Maestría en educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura de Cali, en el contexto del anexo No.4 Obra de conocimiento.

¹²⁵ Uno: José Bernardo Toro y Agustín Lombana, “El Fenómeno de la Investigación en Educación en Colombia (1960-1978)”, Bogotá FEPEC-CEDEN, 1978; Dos: Colciencias, “La Investigación en la Universidad Colombiana”, Bogotá, 1978. Estudio comparativo de la investigación en 28 universidades colombianas tomando el período 1972-1977: Tres: Clemencia Chiappe “Anotaciones sobre la situación de las Ciencias Sociales”, Bogotá, mayo de 1979. Estudio preparado para la reunión de CLACSO, mayo 30-31 de 1979; Cuatro: José Bernardo Toro, Rafael Campo y Robert Myers, (1979) “Educational Research Capacity: The Colombian Case”.

1978; los objetos de la investigación sobre educación desde el punto de vista de las ciencias sociales entre 1960-1970; estrategias investigativas entre 1979 y 1981.

Estos documentos instalan su desarrollo a partir de una descripción del contexto histórico y social de la investigación educativa en Colombia en términos de las siguientes categorías: el clima para la investigación, las capacidades y habilidades de los investigadores, la localización institucional de la investigación, su institucionalización y los temas y metodologías empleados.

Posteriormente, se examinan en detalle las cuatro estrategias investigativas utilizadas durante el trienio 1979-1981 (Chiappe & Myers, 1981): 1. La institucionalización de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional ubica en la misma institución pública la investigación y la formación de docentes; 2. Institucionalización de la investigación por parte del Ministerio de Educación Nacional con el propósito de impactar políticas públicas; 3. COLCIENCIAS ha fomentado la investigación en universidades públicas; 4. El Comité Interinstitucional de Investigación en Educación, ha tratado de fortalecer la investigación educativa promoviendo investigaciones conjuntas con institutos de investigación.

Cada una de estas estrategias se diferencia por su concepción, organización, liderazgo, criterios de financiación, énfasis temático y metodológico y relaciones con la política educativa. Y concluye con algunas hipótesis y preguntas sobre qué estrategias y métodos alternativos pueden adoptarse para fortalecer la capacidad investigativa en educación.

Subyacente al enfoque de estos trabajos se encuentra la idea del proceso investigativo como un proceso social que abarca todas las fases de la actividad de investigar, desde el nacimiento o generación de una idea hasta la utilización o aplicación de la investigación. Cada fase —concepción de la idea, diseño, desarrollo, difusión y aplicación, está influenciada tanto por la identidad social como por las relaciones entre las personas que realizan la investigación y

las personas que la utilizan. Además, el proceso y los resultados de la investigación están influenciados por la forma en que ésta se organiza y por las circunstancias coyunturales de carácter social y político que la rodean. Finalmente, se considera que el proceso investigativo (y el desarrollo de la capacidad investigativa) no es lineal¹²⁶.

Se identificaron 102 estudios o proyectos de investigación finalizados o en curso durante el período 1979-1981. Estos estudios se clasificaron según institución donde se llevaron a cabo, disciplina y nivel educativo del investigador o investigadores principales, tipo de difusión que ha recibido el trabajo y tipo de financiación nacional, internacional o mixta. Esta información recupera el trabajo realizado por Toro y Lombana para el período 1960-1978 y finalmente, se obtuvo información más detallada de dos instituciones - la Universidad Pedagógica Nacional y la Oficina de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación Nacional— y de dos redes investigativas —COLCIENCIAS y el Comité Interinstitucional de investigación en Educación.

En 1968, con la creación del Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES), el Fondo Colombiano para la Investigación Científica y Proyectos Especiales (COLCIENCIAS) y el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), se dio un fuerte impulso a la investigación, canalizado por el gobierno en forma centralizada. A ICOLPE correspondía la responsabilidad de la investigación básica, el diseño de modelos curriculares, la elaboración de programas de capacitación para maestros y la búsqueda y obtención de información requerida por el Ministerio de Educación. Este mandato que implicaba atender múltiples demandas condujo a ICOLPE hacia una situación de extrema burocratización, hacia la atención a problemas inmediatos que además satisficieran las exigencias políticas del momento y provocó mucha rotación en el liderazgo de la

¹²⁶ La revisión sobre el estado de la investigación educativa en Colombia se basó además en conversaciones con investigadores que trabajan en ese campo, en visitas a cada uno de los centros de investigación de la ciudad de Bogotá, a cada una de las universidades, a las instituciones que financian investigación y al Ministerio de Educación Nacional y en el análisis sobre el tema en revistas y publicaciones.

institución. Por tanto, a pesar del deseo bien intencionado de unir la docencia con la investigación, los factores señalados socavaron la misión investigativa del ICOLPE y la condujeron a su rápida desaparición en 1976.

Las iniciativas institucionales centralizadas fueron seguidas por el establecimiento del primer programa colombiano de post-grado en Educación (en la Universidad de Antioquia). Simultáneamente se realizaron amplias reformas educativas y para apoyarlas se enviaron al exterior grupos de educadores colombianos con el objeto de que realizaran estudios avanzados. Bajo este conjunto de circunstancias, en 1968 aumentó el volumen y la sofisticación de las investigaciones. En Tabla 7 se presenta el resultado, no queda duda de que las iniciativas gubernamentales contribuyeron directa y significativamente a este crecimiento, a pesar del fracaso de ICOLPE.

Después del esfuerzo fallido por centralizar las investigaciones se reafirmó un proceso de descentralización institucional dentro de las entidades oficiales, las universidades públicas y privadas y los centros de investigación privados. Según Toro y Lombana durante el período 1960-1978, aproximadamente el 43% de la investigación ya finalizada provenía de las entidades oficiales (Ver Tabla 7). Al agregar las universidades oficiales, el porcentaje de investigaciones del sector público sube al 67%, quedando sólo una tercera parte de la investigación educativa a cargo de las instituciones privadas (Chiappe & Myers, 1981).

Tabla 711.
Ubicación institucional de las investigaciones en educación. 1960-1980.

Ubicación institucional	1960 1967	1968 1971	1972 1975	1976 1978	Total	%
MEN	1	4	53	6	64	23
Organismo descentralizado o Depto. Administrativo	-	11	10	14	35	15
Oficinas regionales del gobierno	-	-	-	-	-	-
Oficinas departamentales del gobierno	-	-	1	-	1	-
Oficinas municipales del gobierno	-	-	-	-	-	-

Universidades oficiales	-	4	34	18	56	24
Universidades privadas	-	1	6	9	16	7
Institutos privados de investigación	9	13	16	13	51	22
Autores individuales	-	2	4	-	6	3
Otros	-	1	1	1	3	1
Total	10	36	125	61	232	
%	4	16	54	26		100

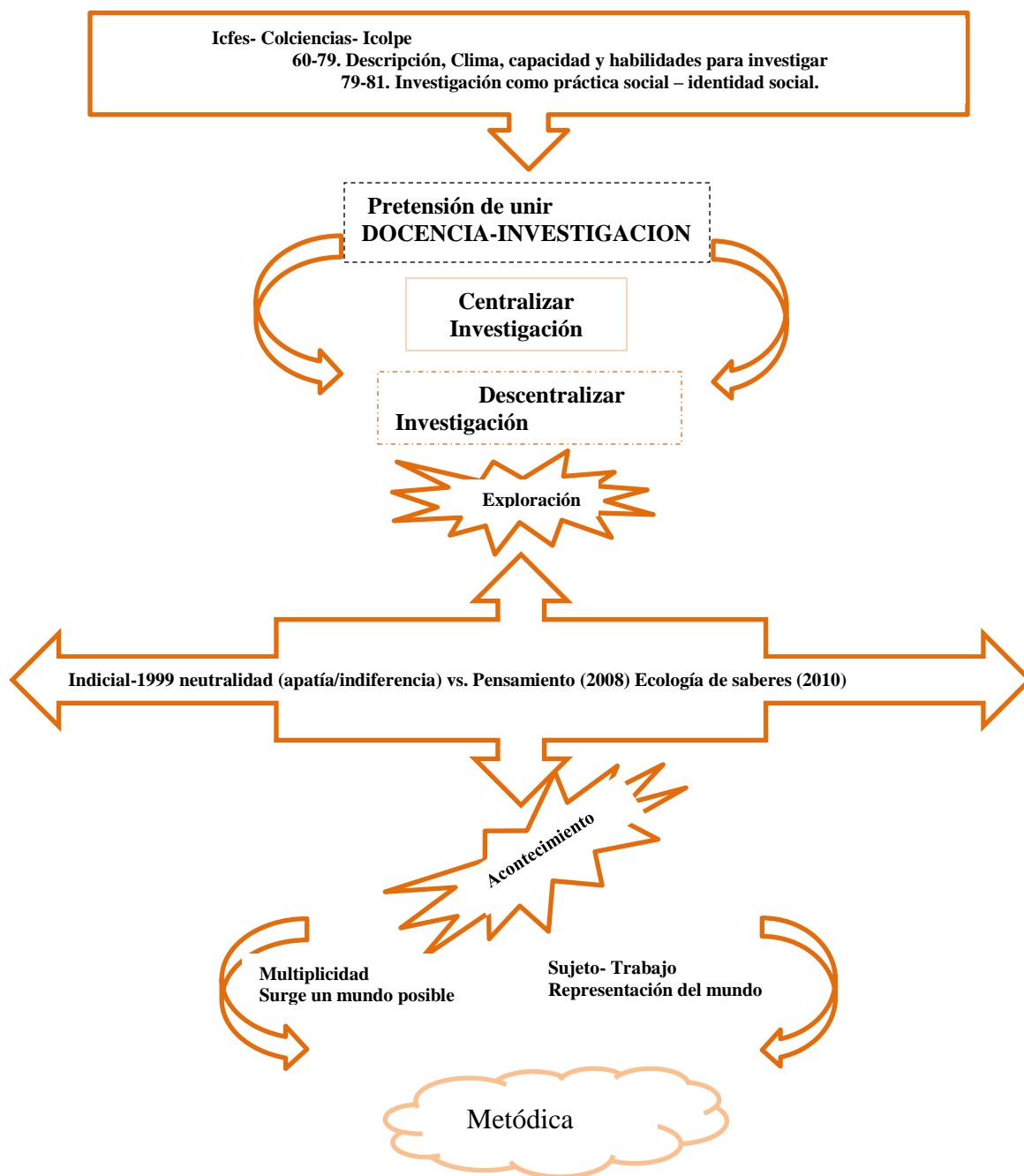
Fuente: José Bernardo Toro y Agustín Lombana. "El Fenómeno de la Investigación en Colombia (1960-1978)". Bogotá. FEPEC-CEDEN, 1978. Referenciado por (Chiappe & Myers, 1981)

Desde la época de la ilustración, pero inclusive desde antes, desde las épocas medievales, pensar e investigar era valioso para las sociedades, se consideraban como las actividades de mayor importancia, dignificantes. Pero hoy, tales actividades que, insistimos, se hacen, han perdido la convicción de su fortaleza per se, pues hay toda una cultura de la evaluación, de la calificación, de la titulación que es la que, en últimas, les da importancia, trascendencia, dignificación a tales procesos. Si no hay esa unción por parte del poder, por parte de la administración, por parte de la gestión, por parte de ese lenguaje, parece que lo que hacemos en educación investigación y conocimiento no tiene importancia.¹²⁷

Darle lugar al acontecimiento y otorgarle sentido a la representación del mundo desde la diada sujeto-trabajo, abre la brecha para el surgimiento de mundos posibles desde la multiplicidad, lo cual incluye la creación de una metódica que responda a las necesidades humanas, a los problemas humanos, e instale en un lugar importante las investigaciones educativas que trascienden la reproducción.

¹²⁷<http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/> Recuperado 3 de abril de 2016

Representación de la Cartografía conceptual del Trayecto: Del monolito de la asignatura al lugar contingente de las necesidades humanas, la esperanza en espera.



Trayecto: Del currículo a la descurricularización. Arbitrariedad e hipótesis en la formación.

Foucault distingue entre historia de las ciencias y genealogía de los saberes: mientras la primera se articula en torno al eje estructura del conocimiento/exigencia de verdad, la segunda, en cambio, lo hace en torno al eje práctica discursiva/enfrentamiento de poderes. La tarea de una genealogía de los saberes es, ante todo, [...] una historia de combates entre saberes, una lucha por la disciplinización del conocimiento. (Castro E. , 2005)

Finalizando el siglo XVIII, a partir de las nuevas formas de producción en concordancia con las exigencias en el campo económico, se instala una lucha económico-política en torno a los saberes, interviniendo el Estado para disciplinar el conocimiento de manera estratégica, eliminando y/o descalificando los saberes inútiles, considerados así por ser económicamente costosos y no garantizar retribución oportuna de la inversión; ajustando un saber a otro, buscando que se comuniquen entre ellos; clasificando los saberes de los más particulares a los más generales y de los menos a los más importantes, instaurándose la exigencia de la ciencia y la universidad moderna que desde la selección de saberes, la institucionalización del conocimiento y la desaparición del saber oficio, descertificado, instala nuevas formas de enunciación¹²⁸.

Estos enunciados permiten identificar las estrategias de una formación discursiva mediante elementos de incompatibilidad, de equivalencia y de puntos de enganche que logran algunas combinaciones –no todas las esperadas-, desde subsumir un campo semántico a otro; pasar de un estadio concreto a otro más abstracto; hasta establecer relaciones de analogía, oposición o complementariedad respecto de otros discursos. En el mismo sentido, el lugar del discurso respecto a las prácticas no discursivas (la pedagogía, los regímenes de apropiación (Castro E. , 2005)¹²⁹ se entienden como una estrategia que en los términos de Foucault¹³⁰ elige

¹²⁸ Como refiere Foucault, no ortodoxia sino ortología, referido por Edgardo Castro en El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores (1995) a partir de IDS «“Il faut défendre la société»” / «“Hay que defender la sociedad»”

¹²⁹ Refiriéndose a la “Arqueología del saber” (páginas 85-93).

¹³⁰ DE4 *Dits et écrits IV / Dichos y escritos IV*,

los medios –racionalidad- para alcanzar los objetivos, determina el modo en que el participante se mueve y entiende se moverán los otros participantes y decide una ruta que obligue al oponente a renunciar a la lucha de poder.

El escenario descrito es proclive para el currículo, que como estrategia de control busca instalarse en las rutas de formación; sin embargo, el asunto no es tan lineal porque si se entiende lo curricular como campo, esto es, como un espacio pluridimensional, cuya estructura representa el estado de las relaciones que generan los agentes participantes por conservar o modificar su posición dentro del campo, estos agentes tienen en común ciertos intereses fundamentales, ligados, desde luego a la existencia del campo, así como están, además, dotados de formas de representarse su propia historia, la que traducen en prácticas vinculadas con las diversas condiciones en que van siendo los sujetos.

En consecuencia, el currículo como campo no es estático y permanentemente se están redefiniendo las relaciones entre quienes se encuentran comprometidos en su configuración; de la misma manera se definen y redefinen permanentemente los límites del campo y sus relaciones con los demás campos.

En un campo siempre hay un algo en juego que representa la posición que se quiere obtener en el campo, por lo que las prácticas a su interior pueden ser reconocidas por lo menos en dos vías: aquellas que buscan conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes, y de otro lado, las prácticas que pueden reconocerse como “subversivas” interesadas en redefinir la estructura y dinámica del campo, situación que se traduce en la generación de tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego.

Como producto histórico, todo campo genera una forma específica de interés (*illusio*) que es la condición de su funcionamiento, contrario a la ataraxia (*impasibilidad*), como lo plantea (Bourdieu P. &, 2005); dicho interés representa que lo que se moviliza al interior del campo tiene sentido y merece ser abordado. Y aquí se encuentra instalado el currículo que como campo es una realidad histórica enmarcada en los procesos educativos, que ha sufrido evolución, tanto en su práctica como en la forma de ser concebido. Abordar el campo curricular es abordar el problema de su teoría y su práctica, al igual que las tensiones al interior de la relación educación-sociedad. Estas relaciones se dinamizan de manera diversa, de acuerdo con el momento histórico en que se lleven a cabo, pues establecen diálogo con la forma como una sociedad se representa a sí misma desde los conocimientos, relaciones sociales y acciones que la constituyen; igualmente, dichas relaciones se dinamizan a través de los actos pedagógicos, que como escenarios polícentricos participan en la configuración de comunidades de pensamiento.

Es pertinente, considerar que el surgimiento del currículo es diferente al surgimiento del campo del currículo (Díaz, 2009); refiriéndose el primero a la designación de un plan de formación, una carrera de vida, y el segundo al “surgimiento de una disciplina en el campo de las ciencias de la educación que permitió atender los problemas de la enseñanza en la era industrial, de cara a la conformación de los sistemas educativos”. El campo del currículo surge con dos tendencias, la iniciada por Dewey¹³¹ y relacionada con los procesos educativos y la experiencia del escolar, y la desarrollada por Bobbit y Charter (1924), comprometida con la definición formal de los contenidos a enseñar.

A esta altura del trayecto es prudente referir como el campo del currículo, en el ámbito norteamericano, va silueteándose a partir del pensamiento de Jhon Dewey (1902), Thorndike

¹³¹ Quien en su *The Child and the curriculum* (1902) propone una perspectiva centrada en el alumno y presenta algunos desarrollos que asocian la experiencia al aprendizaje.

(1910), Bobbit, (1924), Charters (1923); Brunner (1940); Tyler (1940) y son Bobbit y Tyler quienes¹³², quienes coinciden en que un elemento infaltable en el desarrollo curricular son los Objetivos (conductuales diría Tyler), la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y la evaluación que permite verificar si se han cumplido los objetivos; de hecho, están hablando de la estructura curricular y de la índole que le infringieron al mismo: control y verificación de las pretensiones, que específicamente Tyler plantea en cuatro preguntas que a pesar de todos los procesos de deliberación sobre las mismas, aun hoy siguen connotando la índole del campo del currículo: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?; ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?.

En 1962, Hilda Taba –desde México-, dando continuidad al trabajo de Tyler –y basada en su propuesta- plantea un Modelo de desarrollo Curricular¹³³ con la pretensión de incorporar elementos contextuales, que desde la identificación de las necesidades (¿De los sujetos? ¿De la escuela?), seleccionará las actividades de aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos, evidenciándolos en los procesos de evaluación.

En esta misma época, década de los 60, predomina en Colombia la preocupación por la educación fundamental o básica vertebrada desde la instrumentalización de la enseñanza mientras a nivel mundial Philips Coombs (Coombs, 1971) proclama la llamada “crisis mundial de la educación” que si bien se evidencia en esta década, el mismo Coombs plantea que dichas

¹³² El estadounidense Ralph Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional. Este modelo surgió del Estudio de los Ocho Años (bajo los auspicios de la Asociación de Educación Progresiva), cuando se encargaba de la investigación “Eight-Year Study” (1942) en la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos, en los años 30 y principios de los 40. Pinar

¹³³ mediante siete pasos: 1. Diagnóstico de necesidades; 2. Formulación de objetivos; 3. Selección de los contenidos. 4. Organización de los contenidos; 5. Selección de las experiencias de aprendizaje; 6. Organización de las experiencias de aprendizaje (desarrollo de métodos); 7. Determinación de qué evaluar y cómo evaluar.

crisis se repiten debido a que no se han atacado desde cambios profundos en la estructura y funcionamiento de los aparatos educativos nacionales, esto es, según los expertos utilizando instrumentos que la ciencia y la tecnología habían desarrollado (teoría de sistemas, radio, televisión, entre otros).

En la década de los 70, se instala en nuestra nación la tecnología educativa centrada en la programación y planificación de la instrucción que posteriormente se conoció como tecnología instruccional, bebiendo de lo que se los sociólogos denominan campo del currículo (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, pág. 26); estos autores utilizan la categoría *campo del currículo* como

Instrumento metodológico para orientar el análisis. Tal categoría designa un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, pág. 27)

Siguiendo a estos autores, se entiende que el campo del currículo “permite analizar el predominio de la planificación y el diseño de la instrucción como formas de racionalización de la acción educativa” (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, pág. 28) entrelazar formas de circulación y apropiación de los asuntos teóricos que lo sustentan con prácticas que conforman un dispositivo de poder, desde el ámbito del control social mediante el campo del currículo; identificar la susceptibilidad de tecnologización de la instrucción y el aprendizaje, y evidenciar las emergencias de instaurar a la educación como el eje fundamental de la estrategia de desarrollo nacional y mundial.

De estas condiciones del campo del currículo en la década del 70, se infiere el lugar que tiene en Colombia la formación de maestros y de magísteres, la primera centrada en asuntos de instrucción y control, y la segunda en perpetuar el modelo instruccional, que reflejan el tipo de investigaciones referidas anteriormente (Ver anexo No. 8).

El campo del currículo se configura desde los diversos ámbitos de la sociedad y se arroga el derecho de imponérselo a la escuela, y ésta, desde la lectura de sus prácticas por teóricos del asunto como Ira Shor, Paulo Freire¹³⁴, Giroux, responde con la posibilidad de instituirse como un escenario de transformación, de liberación; de hecho, en las propuestas de formación de magísteres empiezan a aparecer nominaciones que vinculan sus prácticas con esta tendencia: Pedagogía crítica, pensamiento crítico, lectura crítica; sin embargo, que se encuentren en los planes de estudio no es garantía de que se está incidiendo en la forma de pensamiento de los magísteres y docentes.

La siguiente referencia amplía la configuración del currículo desde ámbitos distintos a la educación escolarizada: durante 1973 en Colombia, se concentraron en la Universidad Javeriana los estructuralistas piagetianos y en la Universidad de los Andes los más aguerridos conductistas de la época, muestra de la discusión epistémica que sobre el lugar de los procesos educativos se debatía en ese momento (Vasco, 2011) y en el marco de la ampliación drástica de cobertura implantada en el gobierno de López Michelsen (1974-1978), bajo el pretexto de organizar tres jornadas escolares, y como expresión de resistencia a dicha política se fue introduciendo en el país el nuevo discurso de la calidad y del mejoramiento cualitativo de la Educación. En 1976 se crea la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento docente, currículo y medios

¹³⁴ Shor y Freire, mediante el libro – diálogo “Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora” a mediados de la década de 1980, fueron conversando sobre una pedagogía transformadora a partir de las dificultades cotidianas de los profesores en un aula real y verdadera.

educativos, convirtiéndose en el nicho de capacitación en Tecnología Educativa y Diseño Instruccional (TEYDI), creándose grupos de las diferentes áreas del currículo escolar, sin que existiera en Colombia todavía un movimiento pedagógico fuerte en el magisterio, que se concretó unos seis años después alimentado por los avances intelectuales del grupo Federici (Hernandez, 2001) y del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, que empezaba en Medellín¹³⁵.

Para esta época, empezaban a expandirse las ideas de Paulo Freire, la crítica sociológica de Bourdieu y se cuestionaba la hegemonía de la Psicología conductista, y en este ámbito se instala la crítica a la tecnología educativa y al diseño instruccional, que, ante la urgencia de atender a la solicitud del MEN para publicar los Fundamentos generales del Currículo –quienes tuvieron dicha responsabilidad- resolvieron salomónicamente permitir la presencia en el ámbito del aprendizaje tanto al modelo de Jean Piaget, como el modelo de Skinner, el de Bandura y el de Gagné, con sus repercusiones en el campo curricular. En el mismo sentido, era claro que sobraban los discursos pedagógicos y didácticos. De un lado, porque los conductistas consideraban que la Pedagogía como discurso filosófico sobre la educación no tenía incidencias concretas en el currículo de las áreas; y del lado del tecnólogo no había inconveniente, porque este recibía del Ministerio de Educación los fines de la educación y los contenidos y objetivos organizados y con las actividades, recursos e indicadores de evaluación definidos.

Ante todas estas circunstancias la incorporación de la Pedagogía Activa fue evidente en los Fundamentos generales del Currículo, pero quedó aplazada la presencia de la pedagogía

¹³⁵ Con el liderazgo de Carlos Federici que llegó a Colombia en 1940, un grupo de intelectuales colombianos abordaron desde este grupo asuntos como la enseñanza de las ciencias en el colegio, pasando por las matemáticas, su objeto central, hasta realizar elaboraciones sobre la escuela y sus fronteras, atreviéndose a plantear a la Pedagogía como una práctica reconstructiva. De sus discusiones se nutren los fundamentos para la

El Grupo de Historia de las Prácticas inicia en 1975, abordando discusiones sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía y se ha ido consolidando como un referente para conocer sobre la Pedagogía en Colombia. De sus logros se gesta el movimiento Pedagógico Colombiano.

crítica como una opción de educación liberadora y con ella el análisis crítico del modelo curricular.

La Renovación Curricular se implantó en Colombia mediante el Decreto 1419 de 1979, que consolidó el modelo curricular en Colombia, cuyo fundamento estuvo “centrado en la determinación de los objetivos operacionales que se debían obtener, las actividades necesarias para su logro y los medios y criterios de evaluación para controlar la eficacia del proceso, es decir, el rendimiento académico” (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, pág. 166)

El currículo como producto de la tecnología instruccional contenía: objetivos a largo y corto plazo –representados en conductas observables-; diseño de actividades relacionadas con los objetivos; materiales y metodologías para realizar dichas actividades e indicadores de evaluación de los objetivos; todos ellos, versión colombiana de los parámetros tylerianos vigentes desde la década del 40. El impacto a nivel global y nacional de estos componentes curriculares consolida un nuevo modelo educativo ya no centrado en los sujetos: maestro y niño, ni en los métodos para realizar la enseñanza, sino, centrado en la organización racional de los medios, instalando al maestro y al estudiante a ser ejecutores de un proceso cuyas directrices teóricas, conceptuales y metodológicas quedan en manos de expertos. Se pretende que los alcances del proceso curricular sean garantizados por la organización del mismo, y en aras de la eficiencia, dicha organización realizada por expertos –objetivos, imparciales-, corrige las deficiencias del profesor.

A partir de las decisiones administrativas sobre el currículo, se incrementa la cohabitancia de diversas formas de llevar a cabo un sistema educativo, y las transformaciones más significativas fueron a nivel de la enseñanza, como expresión de rechazo no solo a la nueva reforma curricular, sino a la aplicación de la tecnología educativa, de la cual formaba parte esta reforma curricular, que implicaba transferencia de productos tecnológicos de otros países,

especialmente de EE.UU, a través de multinacionales. De estas resistencias se forja el Movimiento Pedagógico Colombiano¹³⁶, que logra que el proceso de reforma curricular desplace la concepción de tecnología educativa del corte conductista y abra paso a la “flexibilización curricular” que ha alimentado diversas propuestas alternativas y de innovación educativa.

Se constituye así el modelo curricular centrado en la enseñanza, en el dispositivo de control del sistema educativo, hasta la década del 90; luego, a partir de la Constitución Política de 1991, de la Ley general 115 de 1994 y de su decreto reglamentario 1.860 del mismo año, se instala a la evaluación como el nuevo dispositivo de control, -en reemplazo del modelo curricular- que se mantiene hasta el presente.

La década del 80 fue especialmente prolífica en publicaciones e investigaciones sobre el currículo a nivel mundial, desde luego se puede entender como una reacción al modelo de tecnología educativa que centraba en el currículo la responsabilidad de planificación, verificación, control y eficacia, características que la escuela iba haciendo suyas para entrar en consonancia con las demandas sociales.

Eisner (1974) y Kliebard (1975), desde la mirada utilitarista de la época, plantean la urgencia de buscar las “buenas” prácticas y los “buenos” profesores para obtener “buenos” resultados educativos; esta perspectiva fomenta la ausencia de teorización del currículo y en consecuencia la falta de desarrollo teórico de la educación, particularmente la institucionalizada (Gimeno, 1988).

Desde una perspectiva sociológica de la educación, Bernstein (1980) y Lundgren (1992) plantean que los marcos de referencia para el currículo son internalizaciones de funciones externas de la educación determinadas fuera del proceso en sí; de hecho, las funciones de la

¹³⁶ Proclamado oficialmente en el XII Congreso de la federación colombiana de educadores reunido en la ciudad de Bucaramanga en 1982.

educación escolarizada son más amplias que las contenidas en un currículo. Lundgren destaca tres sistemas que condicionan los procesos educativos: el currículo, el aparato administrativo y las regulaciones legales, y afirma:

La educación se convierte en reproducción, no por simple transmisión de conocimientos, destreza o actitudes, sino a través de la transformación dinámica de las estructuras económicas, sociales y culturales de la sociedad, a través del contexto de la enseñanza. [...]. Por lo mismo, la teoría del currículo, nunca puede construir solamente sobre el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en relación con el estudio de los valores de esos procesos en una sociedad concreta. Lundgren (1981, citado por Gimeno, 1988, p. 108)

Y complementa su comprensión del currículo proponiendo leerlo como un código cuyas características atienden a la episteme de cada época¹³⁷, considerando que la pedagogía es un problema social cuando los procesos de producción y de reproducción del conocimiento no coinciden; una cosa es aprender participando en la producción misma del conocimiento y otra muy distinta es que al no participar en el contexto de producción se necesita un lenguaje particular –que lo usa la educación–, para poder representar el conocimiento que tiene emergencia en un contexto distinto al de la escuela.

¹³⁷ 1. código curricular clásico: incluía pocas disciplinas, pero infundía un profundo entendimiento; se encuentra en Grecia y estaba dividido en dos bloques que, en el Medioevo, se denominarán «trivium» y «quadrivium». 2. código curricular realista: Se deja a un lado la idea de que el conocimiento se hallaba en el interior del hombre y se piensa que el conocimiento puede ser adquirido por los sentidos; esto permitió el ingreso al currículo del nuevo conocimiento que aportaban las ciencias naturales y el estudio de las lenguas modernas. 3) código curricular moral: Se introducen leyes de educación obligatoria en la mayoría de los países europeos; el fin es formar a ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado. 4) Código curricular racionalista: Durante el siglo XX, la educación se convirtió en factor del desarrollo de la producción en la sociedad asociado al trabajo; este código se caracterizaba por tener una base pragmática, había que lograr que el individuo llegara a dominar el conocimiento real que se necesitaba para la vida social y de trabajo; tomaba al individuo como punto de partida: consideraba el desarrollo de la educación como una aplicación de Psicología, y creía en el vínculo racional entre la política educativa y la ciencia; Código curricular invisible: la teorización curricular se convierte en objeto de control en los intereses del Estado. Tomado de Teoría del curriculum y escolarización, Lundgren 1992.

La necesidad de representación es asumida por el texto curricular que instala el conocimiento al interior de la escuela; el asunto es que dicho texto se logra después de una selección y organización que atiende a las intenciones educativas de la sociedad, no de la escuela, un ejemplo de ello se encuentra en el afán de ofrecer de manera explícita al docente y al estudiante una metodología para lograr la “buena” enseñanza” y alcanzar los “buenos” resultados, en este sentido encontramos los mapas conceptuales, que si bien permiten un modo de organización del conocimiento para una mejor comprensión fueron vinculados al currículo así:

En la planificación y organización del currículo, los mapas conceptuales tienen la ventaja de servir para separar la información significativa de la trivial, así como para elegir simplificaciones. Con respecto al gobierno de la clase, ayudan a los estudiantes en su papel de aprendices, clarifican el del profesor y crean una atmosfera de mutuo respeto, alentando la cooperación entre profesores y alumnos (o del alumno con la institución escolar) en una batalla en la que el “monstruo” a conquistar es la significatividad de la información y la victoria compartir el significado. Novak (1984, citado por Gimeno, 1988, pág. 366)

De otro lado, la propuesta de Gagné (1949)¹³⁸ que busca el rendimiento óptimo en el proceso de aprendizaje para alcanzar los resultados esperados, es también llevada al currículo para garantizar su eficiencia, partiendo de la premisa de que a más organización, mejores “buenos resultados”; todo esto en el marco de la segunda guerra mundial. La teoría de Gagné es una fusión entre conductismo y cognoscitivismo; así como una versión particular de la teoría

¹³⁸ Nueve tareas para alcanzar el aprendizaje: 1) Ganar la atención (recepción); (2) Informar el objetivo a los aprendices (expectativas); (3) Estimular el recordar aprendizaje anterior (memoria); (4) Presentar el estímulo (percepción selectiva); (5) Proveer guía de aprendizaje (Codificación semántica); (6) desempeño (respuesta); (7) Proveer retroalimentación (refuerzo); (8) Asesorar desempeño (logros); y (9) Mejorar la retención y transferencia (generalización)

psicogenética de Piaget y del aprendizaje social de Bandura; éste último logra desviar la mirada del paradigma conductista para detenerse un poco en el paradigma cognitivo incorporando una perspectiva más social.

En este contexto y desde una perspectiva ecléctica (Gimeno, 1988) propone entender el currículo como cruce de: prácticas político-administrativas; prácticas de participación y control; prácticas de producción de medios; prácticas de creaciones culturales y científicas; prácticas técnico-pedagógicas que generan los formadores, especialistas e investigadores en educación; y prácticas pedagógicas. Un currículo así entendido, convoca a todos los contextos de los cuales se nutre y se mueve entre dos tendencias, atender a las necesidades de los sujetos en formación desde cada una de las prácticas o atender a las necesidades institucionales convocadas para tal efecto.

El diseño de planes y programas se incrementó y generó un ámbito de debates, teniendo como eje un asunto central de la teoría curricular: atender las necesidades institucionales de los sistemas educativos. Es el momento en que el campo del currículo se va definiendo como un saber multidisciplinario con aportes desde la Sociología, la Historia, la administración y la economía –que fundamentan planes de estudio-; desde la Psicología, la didáctica, la antropología y saberes no tenidos en cuenta hasta ahora historias de vida, microsociología, estudios de caso, para dar cuenta de lo que transitaba en el aula; y desde la Epistemología y la filosofía, para dar valor conceptual al campo del currículo y/o sustentar sus derivaciones.

Como resultado de la dinámica descrita, las fronteras del campo del currículo se hicieron cada vez más difusas y en consecuencia los objetos de estudios se multiplicaron. Algunos se interesaron en generar propuestas para la elaboración de planes de estudio, involucrando asuntos como la formación centrada en investigación en posgrados; currículo flexible; enseñanza por

competencias; incorporación de teorías cognitivas, que buscan orientar al docente para que innove en su trabajo educativo. Otros, desde la perspectiva del currículo como proceso desde las vivencias y prácticas particulares van trasegando por asuntos como las relaciones entre cultura y escuela; la aplicación de la etnografía en educación; las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes, entre pares y entre docentes y el trabajo pedagógico; buscando documentar lo no documentado más que identificar las experiencias educativas en el aula para afinar la comprensión del asunto curricular.

Estas dos perspectivas, a veces “resultan abigarradas porque están más interesadas en establecer un rigor conceptual que en reconocer el acontecimiento educativo en sí mismo”. (Díaz, 2009); Y, si a esta situación se aúna que desde el campo del currículo se estudia el desempeño laboral de egresados, las necesidades ocupacionales para el ejercicio de una profesión, los principios psicológicos-didácticos a seguir en el trabajo escolar, el comportamiento de docentes y estudiantes frente a un contenido escolar, se encuentra cada vez más difuso y segmentado el campo del currículo, ante lo cual (Westbury, 2002) fórmula su teoría deliberativa que establece un escenario para analizar los asuntos de la teoría- práctica del campo curricular -de la mano de Schwab-, reflexionando con el campo de la acción, la que de hecho, asume que la educación es un acto social¹³⁹.

En este momento del trayecto, hay que volver la mirada sobre la formación de maestros y magísteres en Colombia que desde el Primer Plan Quinquenal (1957) y hasta el 2010, con excepción del proyecto cultural de la Escuela Normal Superior (1936-1952) (Castro J. O., 1996), no ha recibido por parte del estado colombiano la prioridad que desde los discursos de finales del siglo pasado los reconocen como factor fundamental del proceso educativo y a la educación

¹³⁹ Lo que da más sentido a la presencia del acontecimiento en el aula.

como eje del desarrollo. Se identifican soluciones transitorias o de emergencia siempre en estado de crisis,

Recordemos que la Facultad de Ciencias de la Educación surgió en nuestro contexto, primeramente como cursos complementarios, de información o de especialización. Por otra parte, desde hace mucho tiempo han existido los denominados maestros de emergencia, en la doble condición de individuos sin formación primaria, secundaria o universitaria que ejercen la práctica docente o como aquellos docentes incluidos provisionalmente en las nóminas oficiales con denominaciones tales como temporales, por contratos, transitorios, soluciones educativas. (Castro J. O., 1996)

Los orígenes recabados forman parte de un devenir repetido a través del siglo anterior y el presente, que ha imposibilitado una política que cualifique –forme- y profesionalice – investigando- a los maestros, porque se pone el acento en políticas que califican –capacitan- y profesionalizan –titulan- (Castro J. O., 1996). Fue en la década del 30 que se inició la profesionalización docente¹⁴⁰ y posteriormente dio lugar a “la fiebre de las facultades de educación” -de 8, en 1960; 16, en 1966; 22, en 1971; 48, en 1976 pasan a 62, en 1981¹⁴¹, las cuales reconocieron en la población que accedía a ellas la necesidad de obtener la legitimidad de sus conocimientos en educación para ingresar a una de las ofertas laborales más deseadas por su estabilidad, ser maestro contratado por el estado.

El dilema no es el afán de profesionalizar a los maestros, es como se entiende dicha profesionalización muy lejos de alcanzar no solo un quehacer especializado sino también serio, eficiente y éticamente correcto; la profesión se asocia con trabajos especializados, autónomos, de

¹⁴⁰ Inicio de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional

¹⁴¹ Referencias tomadas del Estudio sobre Facultades de Educación realizada por Doris Eder de Zambrano en el marco del programa PNUD_UNESCO, siendo asesor técnico Guillermo Briones.

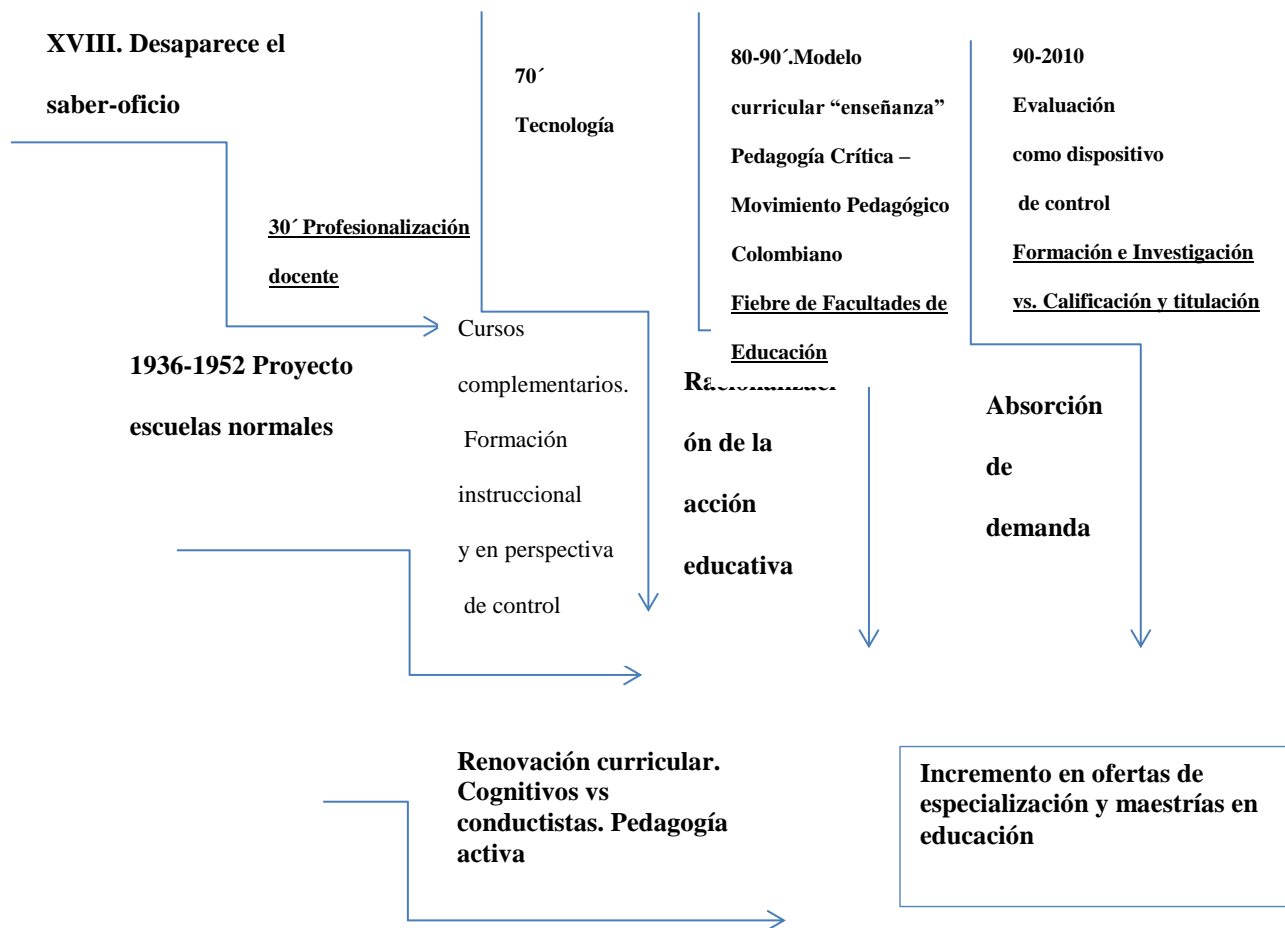
producción intelectual y de creación antes que de ejecución (Messina, 1995). El profesional docente es cada vez menos “dictador de clase” y se va posicionando de acuerdo a los modos como se relaciona con los saberes, a la creatividad que aplica para recrear su entorno y a la incitación a la indagación que logre hacer circular en su escenario; en fin, el profesional docente es más un intelectual del campo educativo que un hacedor y funcionario del currículo.

Tal vez aquí se vislumbra la mayor fractura, siendo el currículo una hipótesis que como tal incorpora hipótesis y ensayo-error como parte de su propia dinámica, es usado en la política como la opción de ensayar procesos tanto de formación de maestros como de los profesionales según las tendencias reconocidas en las instancias que se arrogan tal decisión, lo cual se traduce en giros inesperados tanto en los procesos de formación de maestros y magísteres como en las rutas de formación ofrecidas a los estudiantes.

De otro lado, a partir de la tipología propuesta por Levy¹⁴² (citado por Castro J. O., 1996) se encuentra en Colombia, respecto a la formación de maestros, la predominancia del modelo de absorción de la demanda que siendo una opción para poblaciones con limitaciones económicas o intelectuales para acceder a universidades de élite, bien porque no logran sobrepasar los filtros de exigencia intelectual o bien porque no cuentan con el presupuesto necesario, acceden a la formación universitaria en búsqueda de “titulación” que les permita incorporarse al ámbito laboral. Poco interesa la formación para lo superior del maestro.

¹⁴² En “Higher Education and The State” in Latin America. Chicago: The University of Chicago Press, 1986, Levy propone tres modelos: católico: sustentado por el poder de la iglesia; secular de élite: Es la opción de la élite de no coincidir con la población que por efectos de la masificación participa de la Universidad pública; y de absorción de demanda: universidades que atienden a la población que no tiene capital o económico para acceder a universidades de élite.

Representación de la Cartografía conceptual del Trayecto: Del currículo a la descurricularización. Arbitrariedad e hipótesis en la formación.



Capítulo IV. Cartografía de la tensión currículo/investigación. Estrato inicial

Entre las transformaciones, una de las más importantes se refiere, precisamente, a nuestras casas y a nuestros desplazamientos: la forma de habitar.
(Serres, 1995, pág. 12)

En las tres últimas décadas los debates acerca de la educación están afectados por la presión evaluadora, insistiendo en la forma en que se concibe la educación como servicio público, el enjuiciamiento de su calidad y cómo se mejoran los resultados del aprendizaje, asuntos que están enmarcados en las políticas supranacionales de Investigación, Desarrollo e Innovación, que las entienden así:

Investigación es el proceso de creación de conocimiento de acuerdo con los estándares académicos que buscan garantizar la validez y la confiabilidad [...] los procesos de producción del conocimiento se llevan a cabo en el marco de una teoría, que puede ser validada o desafiada por nueva investigación.

El desarrollo es cualquier forma de creación de conocimiento para mejorar la práctica. [...] un cambio que se traduce en una mejora de los procesos, las tecnologías o la organización en un determinado ámbito.

Innovación es el acto de crear y difundir nuevas herramientas, prácticas, sistemas de organización o tecnologías. [...] puede ser considerada equivalente al concepto de desarrollo. (Pedró, 2015, pág. 51).

La innovación educativa se reconoce como tal en la medida que agrega valor a los procesos educativos cuando las mejoras en estos son observables, y desde esta premisa, en las estadísticas mundiales se evalúa la innovación educativa atendiendo al número de patentes que

vienen en incremento desde 1996 debido a las nuevas tecnologías como oportunidad de negocio, es decir por la retribución económica que una nueva idea aporta. Así mismo, se cuestiona la relevancia y aplicabilidad de la investigación educativa que no evidencia, a pesar de la inversión en algunos países interesados en ello, especialmente EEUU y Reino Unido, un costo-beneficio significativo, como tampoco fortalezas metodológicas, esto último muy cuestionable atendiendo a que se validan solamente aquellos resultados que se llevan a cabo mediante un modelo experimental clásico, el que en muchas ocasiones no aplica para investigaciones educativas (Pedró, 2015).

Este marco que se deslocaliza de los regímenes estructurales de los estados para convertirse en referente de un grupo de naciones, va haciendo camino tanto en Europa como en América, y desde luego, la pertinencia, calidad y legitimidad de las investigaciones en Educación y para el caso que nos ocupa de Maestrías en educación, se encuentran un tanto distantes de estas pretensiones, situación que plantea aún más la urgencia de otorgarle un lugar pertinente, una trayectoria¹⁴³, tanto al saber que circula en dichas propuestas formativas como a la investigación que realizan.

Los tres trayectos recabados: el debate por hacer conmensurable lo inconmensurable. Huellas de una estrategia; del monolito de la asignatura al lugar contingente de las necesidades humanas, la esperanza en espera; y del currículo a la descurricularización. Arbitrariedad e hipótesis en la formación; permiten volver la mirada sobre: *la profesionalización del docente; el lugar del currículo, de la investigación, de la hipótesis y de la arbitrariedad en la formación de magísteres en educación.*

¹⁴³ La trayectoria evoca un movimiento que resulta de la consideración de todos los elementos convocados, como una huella, como una línea legible en los dos sentidos.

Las Maestrías en educación en Colombia, aunque inician en la década del 50, encuentran su mayor nivel de oferta en la década del 90, siendo reguladas mediante el decreto 836 de 1994 porque empezaba a ser el nivel de formación mínimo exigido para vincularse como docente en la Educación Superior y cubría una gran población de profesionales que en su mayoría no se dedicaban a su campo disciplinar de formación sino al campo educativo.

En la década del 60, desde el grupo Golconda¹⁴⁴ se proponía una mirada crítica y reflexiva a la realidad nacional incorporando en su declaración (Golconda, 1973) la urgencia de elaborar “una metodología científica de investigación y de trabajo que nos impida caer en el empirismo y en el practicismo”; así mismo el grupo Federici iba consolidando un ejercicio riguroso sobre asuntos educativos.

En este contexto, en 1967 en la Universidad de Antioquia inicia la Maestría en Orientación y Consejería que es la representación de lo que se buscaba del maestro, un consejero y orientador para que el estudiante alcanzara los aprendizajes previstos, de hecho es una manifestación del lugar atribuido al maestro desde el presupuesto de que sabe lo que el estudiante-maestro necesita saber; en la misma línea en el 2001 aparece la Maestría en Orientación y Asesoría Educativa en la Universidad Externado y en 2008 ya se encuentra la denominación de Maestría en Psicopedagogía.

Las maestrías que nacían en las Facultades de Ciencias de la Educación, o en las Facultades de Educación en su momento, estaban asociadas al ámbito de la Psicología por el lugar instalado y reconocido de dicha comunidad disciplinar y en consecuencia sus apellidos tenían que ver con asuntos que eran conocidos más por los psicólogos que por los maestros:

¹⁴⁴ Fue una asociación de clérigos católicos colombianos que decidieron trabajar mancomunadamente a finales de los años 60 y comienzos de los 70, bajo la orientación de lo que se conocería como Teología de la liberación. Sin embargo, la composición de Golconda era heterogénea y en el grupo se manifestaron diversas posiciones políticas. Aunque en el grupo participaba el obispo Gerardo Valencia Cano, la dirección real corría por cuenta del Pbro. René García.

Aprendizaje, comportamiento, orientación, conductismo, constructivismo, autoestima, motivación.

Cuando hay un retorno simbólico de las Maestrías en educación al ámbito educativo, se empieza a usar el nombre genérico de Maestría en Educación, que también convocó tópicos tan diversos como docencia, tecnología educativa, tecnología informática, pedagogía, didácticas generales, didácticas específicas, diversidad, educación de adultos, desarrollo humano, comunicación educativa, enseñanza, *e-learning*, evaluación, Alta dirección de servicios educativos, psicopedagogía. (Ver Anexo No.3). Cada uno de estos ámbitos atendía la necesidad de titular docentes que atendieran aquellos escenarios que se iban abriendo asociados a las políticas nacionales e internacionales y a un desplazamiento de la formación académica en el currículo de las maestrías en educación.

La denominación que más predomina es la de *Maestría en educación*, seguida de Maestría en pedagogía, Maestría en Didáctica de (inglés, Matemáticas, Ciencias Naturales, entre otros) y Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Entre las décadas del 80 y el 90 predominan las especializaciones en Educación, y finalizando los 80 y comienzos de los 90 hace presencia la Maestría en Educación de Adultos¹⁴⁵ cuyas investigaciones se hicieron desde la Metodología Investigación Acción Participación como una vía de vincular la academia a las comunidades, interés de los programas de educación en estas décadas.

Se evidencia en los planes de estudio de las maestrías de estas décadas, la importancia que se le da a la Psicología, la metodología de la investigación y a la teorización de asuntos como Pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje y empieza a aparecer algunas evidencias

¹⁴⁵Pionera en el suroccidente colombiano y ofrecida por la Universidad de San Buenaventura en Cali, con dedicación parcial en las noches, durante toda la semana

sobre el interés que empieza a despertar la evaluación.

El fortalecimiento del saber pedagógico de los maestros que fue muy importante en la década del 80, queda desplazado por la atención que demanda la sociedad sobre la profesionalización del docente para continuar creyendo en su discurso, y empieza a tener más peso la titulación que los saberes que se consideran razón de ser de dicho título.

A partir de la década del 90 se encuentran Maestrías en educación centradas en aprendizaje y en didácticas de cada campo disciplinar –especialmente inglés, física, química, ciencias naturales, un reflejo de las búsquedas del momento y cuando se revisan los procesos de inscripción (Ver Anexo No.6) se ve un desplazamiento desde la exigencia de que la maestría se realice en el mismo campo de formación inicial, de pregrado como una garantía de profundización en la investigación educativa hasta la exigencia de ingreso solamente centrada en que tenga un título profesional y en algunos casos que su actividad laboral tenga que ver con educación, argumentando entre otras cosas que la formación adquirida impacta el contexto en el cual se desenvuelve.

Desde los planes de estudio revisados (Anexo No.7) se encuentra que las nominaciones usadas en su organización, así como las investigaciones realizadas, son coherentes con la nomenclatura y protocolos de la época, de rigurosidad metodológica positivista muy marcada hasta la década del 90, y a partir de esta década se encuentran múltiples formas de hacer investigación que va desde revisiones bibliográficas, asuntos descriptivos, intervenciones pedagógicas, trabajos muy particulares con poblaciones e instituciones específicas; se desplazan de lo mínimo y acotado de forma muy particular hasta las generalizaciones que no cuentan con el respaldo de soportes suficientes para ello.

La relevancia y reconocimientos de las investigaciones en maestrías en educación en el periodo que nos ocupa están muy ligadas al prestigio de la universidad que las ofrece, a los grupos de investigación y a los investigadores reconocidos. Esta característica expresa su poder determinando las líneas de investigación específicas para el programa y en algunos casos para cada cohorte en particular, constituyéndose en una forma de hacer visible el ejercicio curricular formativo de la investigación y las evidencias a través de investigaciones docentes que incorporan estudiantes, publican con ellos y están ligados a procesos institucionales de mediano y largo aliento.

Es así como, en los eventos de socialización, son numerosísimas las ponencias de estudiantes de maestría, pero no se encuentra una línea de trabajo que evidencia como todos estos trabajos se recuperan para consolidar una mirada crítica y reflexiva de la investigación en educación generada en las maestrías.

Si nos devolvemos un poco a considerar el campo del currículo¹⁴⁶ como un espacio de saber afectado por discursos, teorías, modelos, procedimientos y unos propósitos particulares, que orientan su planificación y administración con el propósito central de obtener un aprendizaje esperado, se encuentra que está atravesado por los planes de desarrollo, las políticas nacionales e internacionales, el afán de figurar en el contexto específico; pero más aún, por conceptos que han ido diluyéndose en la persecución de la profesionalización y especialización que aporte algo novedoso –distinto- a la formación, aunque resulte efímero.

Se encuentra así mismo que las necesidades atendidas desde la investigación en maestrías en educación son necesidades externas al campo de la educación, no del campo educativo, asunto

¹⁴⁶ “instrumento metodológico para orientar el análisis. Tal categoría designa un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo”. (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, pág. 27)

que da cuenta de la difusión de los límites y de la necesidad de lo educativo de evidenciar su red en todos los ámbitos de la sociedad.

De hecho, a partir de los documentos revisados en esta investigación se puede entender que el campo del currículo que determina el plan de estudios de las maestrías fue decantándose en elementos genéricos que figuran como irremplazables en una formación magister, aunque el legado de producción de conocimiento quede aplazado, centrándose más en el programa instituido y menos en lo que de él; importa más fortalecer la relación sujeto-trabajo que la relación acontecimiento-multiplicidad. Es así como las discusiones teóricas, conceptuales, del saber pedagógico están lideradas por grupos de investigación e investigadores de larga trayectoria que van incorporando a nuevos investigadores que comulguen con su escuela. Es un asunto de hegemonía y permanencia.

Así mismo, la investigación en las maestrías en educación en Colombia ha decidido no entrar en tensión con lo curricular, que entendido más como un plan de estudio está satisfecho con que la proporción de los créditos determinen la índole específica que el programa quiere mostrar. Las propuestas curriculares siendo hipotéticas, se instalan como arbitrarias cuando experiencias legitimadas como buenas, exitosas o mejores se convierten en referentes obligados en detrimento del reconocimiento de la particularidad de cada contexto, y condenan al olvido formas otras de abordar esta responsabilidad social.

Desde cada perspectiva teórica el currículo contiene algunos conceptos que van conformando las hipótesis curriculares respecto a que se quiere alcanzar con determinado campo teórico, qué debe circular en el para lograrlo y que se debe medir terminado el “recorrido” de formación. Así, el sentido pedagógico de enseñanza y aprendizaje que daba una índole a las teorías tradicionales del currículo, se desplazan hacia los conceptos de ideología y poder, lo cual

permite ver a la educación desde otro ámbito, el de las teorías críticas; y lo mismo ocurre cuando el concepto de discurso desplaza el de ideología y se va instalando el discurso curricular en el ámbito de las teorías pos críticas.

Cada teoría curricular pone en circulación algunos conceptos que la identifican y dicen del sentido de sus hipótesis y arbitrariedades. Sin embargo, ninguna red conceptual es reemplazada totalmente por otra, siempre se mantienen vigentes algunos saberes que conceptualmente se van alterando, pero persisten como tales. Así que, hoy cohabitan en el mismo discurso la reproducción y la subjetividad; la identidad y la ideología, la eficiencia y la representación, como se ve en la siguiente figura.

Teorías tradicionales	Teorías críticas	Teorías pos-críticas
Enseñanza	Ideología	Identidad, alteridad, diferencia
Aprendizaje	Reproducción cultural y social	Subjetividad
Evaluación	Poder	Significación y discurso
Metodología	Clase social	Saber-poder
Didáctica	Capitalismo	Representación
Organización	Relaciones sociales de producción	Cultura
Planeamiento	Concientización	Género, Raza, etnia
Eficiencia	Emancipación y liberación	Sexualidad
Objetivos	Currículo oculto	Multiculturalismo
	Resistencia	

Figura 7. Conceptos de las teorías curriculares

Fuente: (Tadeu de Silva, 1999, pág. 7) en Introducción. Teorías del currículo ¿qué es esto?

Estos tres desplazamientos de las teorías curriculares permiten establecer algunas relaciones con los desplazamientos que la Pedagogía ha tenido en la educación colombiana, según lo planteado por (Echeverri J. , 2015), de un lado la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, planeación, objetivos que encarnan las teorías tradicionales del currículo tienen a la base la tradición pedagógica que más que un maestro se centraba en unas prácticas, cuya proliferación y uso social fue exigiendo que quienes las lideraban tuvieran un reconocimiento del oficio, y es en la década del 80 cuando se empieza a incrementar la propuesta de formación de maestros que nutrida desde el Movimiento Pedagógico Colombiano ratificaba el rescate del saber

pedagógico como el saber del maestro, lucha permanente por la hegemonía de dicho saber en el ámbito educativo.

Sin embargo, los desplazamientos que se generan por la alteración de los saberes, como en el caso de la pedagogía, que incide en el campo curricular, logran instalar el interés por la formación de los maestros y la contundencia histórica de la escuela; para, posteriormente dar lugar a una proliferación de campos en las fronteras del currículo, la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación, las ciencias de la educación que configuran el campo de lo curricular en el cual la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las Tic, entre otras, permiten formar parte del campo del currículo para ser leídas desde allí.

Es el saber pedagógico alterado que establece vínculos con otros conceptos y prácticas para alcanzar su fortaleza como parte del campo pedagógico y curricular evidenciando un triángulo: La pedagogía como saber, la pedagogía como disciplina y la pedagogía como campo¹⁴⁷.

Visto así, lo hipotético del currículo –desde un umbral de incertidumbre-, es la apuesta por validar las comprensiones teóricas sobre el alcance de los logros propuestos desde la sistematicidad del aula, en otras palabras, es la verificación de que el maestro –formado en este ámbito- responda a las expectativas de su función como tal. Tal pretensión obliga a tomar decisiones que llegan a ser de talante arbitrario en la medida que no respeten la lógica del proceso formativo.

Este es el caso de las propuestas de las maestrías en educación que nos ocupan, si la tendencia investigativa la determinan los grupos de investigación a partir del conocimiento que del contexto tienen sus investigadores, ¿qué tan arbitraria es la selección de las tendencias

¹⁴⁷ Referido en el capítulo I.

investigativas que se le “imponen” a algunas cohortes?, ¿atiende este asunto a una lógica institucional o efectivamente a las tendencias en investigación en educación?

En comienzo puede afirmarse a partir de los productos de investigación revisados (Ver Anexo No.8) que las comprensiones de las demandas del contexto son atendidas desde las propuestas de formación en maestría a partir de la experiencia investigativas de sus docentes y grupos, y en respuesta a la tendencia profesionalizante de la formación del docente. Ya afirmaba (Bernstein, 1998), hay códigos elaborados y códigos restringidos, haciendo alusión a que en el primero los significados elaborados por la persona son fundamentalmente independientes del contexto, y, en los códigos restringidos se encuentra alta dependencia del contexto.

Y en esta relación con el contexto -que no puede determinarse completamente-, hacen presencia múltiples prácticas contingentes. Estas contingencias, pueden ofrecer a la sociedad un proceso validado, ordenado y debidamente controlado – una réplica del amo- garantizado mediante las dinámicas evaluativas, o, tal vez, ofrecen la oportunidad de formar parte de la búsqueda incesante del ser humano por no tener amo, -la esperanza-, como la plantea Bruno Latour (2001); oportunidad que demanda el empoderamiento frente a los acontecimientos y una lucha persistente por evidenciar el lugar desde el cual se “pronuncia” el mundo, tal como Paulo Freire lo refería al poner en primer plano la autonomía de pensamiento que todo ser humano debe alcanzar para entrar en diálogo con sus pares.

Sin embargo, la aceptación de la perfectibilidad, o la esperanza de “progresar” y de ser mejores¹⁴⁸, desdibujan la potencia de la contingencia que valora la emergencia del mundo frente a nosotros, desde sus manifestaciones y expresiones, las cuales se traducen en lenguaje, pensamiento y en otras prácticas.

¹⁴⁸ Representan el sueño de la sociedad neoliberal que avasalla las prácticas humanas para lograr sus fines.

Los grandes científicos inventan descripciones del mundo que son útiles para predecir y controlar los acontecimientos, igual que los poetas y los pensadores políticos inventan otras descripciones del mundo con vistas a otros fines. Pero en ningún sentido constituye alguna de esas descripciones una representación exacta de cómo es el mundo en sí mismo” (Rorty, 1991, pág. 49)

Los currículos y la investigación de las Maestrías en educación contienen la esperanza de los estudiantes y docentes de dichos programas sobre la producción de conocimiento desde los protocolos legitimados en tiempo presente y, en aras de la rigurosidad científica prefieren pasar por alto las contingencias, los situarse en el mundo. Entran en resistencia con las contingencias, tal vez porque al estar colonizadas por la tecnología educativa no fue posible considerar a la enseñanza como investigación.

Ante estas comprensiones, la inteligencia del campo educativo se centra en reconocer las estrategias que lo determinan para, desde sus propias intencionalidades recurrir a algunas tácticas que permiten ejercicios curriculares e investigativos prometedores en relación con la investigación que está anclada en una racionalidad instalada. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con el modelo estratégico que postula un lugar como propio y desde allí establece un tipo particular de relaciones con la exterioridad, logrando legitimar procesos y prácticas que pueda controlar. Para toda estrategia siempre hay tácticas. Una táctica, sin tener un lugar propio, se insinúa fragmentariamente, estudia sus avances y asegura una independencia en relación con las circunstancias, lo ganado –distinto a la estrategia-, no lo conserva porque está en búsqueda de ocasiones –acontecimientos-, y momentos oportunos

Es así como el currículo viene siendo un asunto paralelo a los procesos de formación en Investigación, en el cual la no coimplicancia se mantiene porque no se ha elaborado, -o reconocido-, un problema común que interfiera problemáticamente en ambos campos.

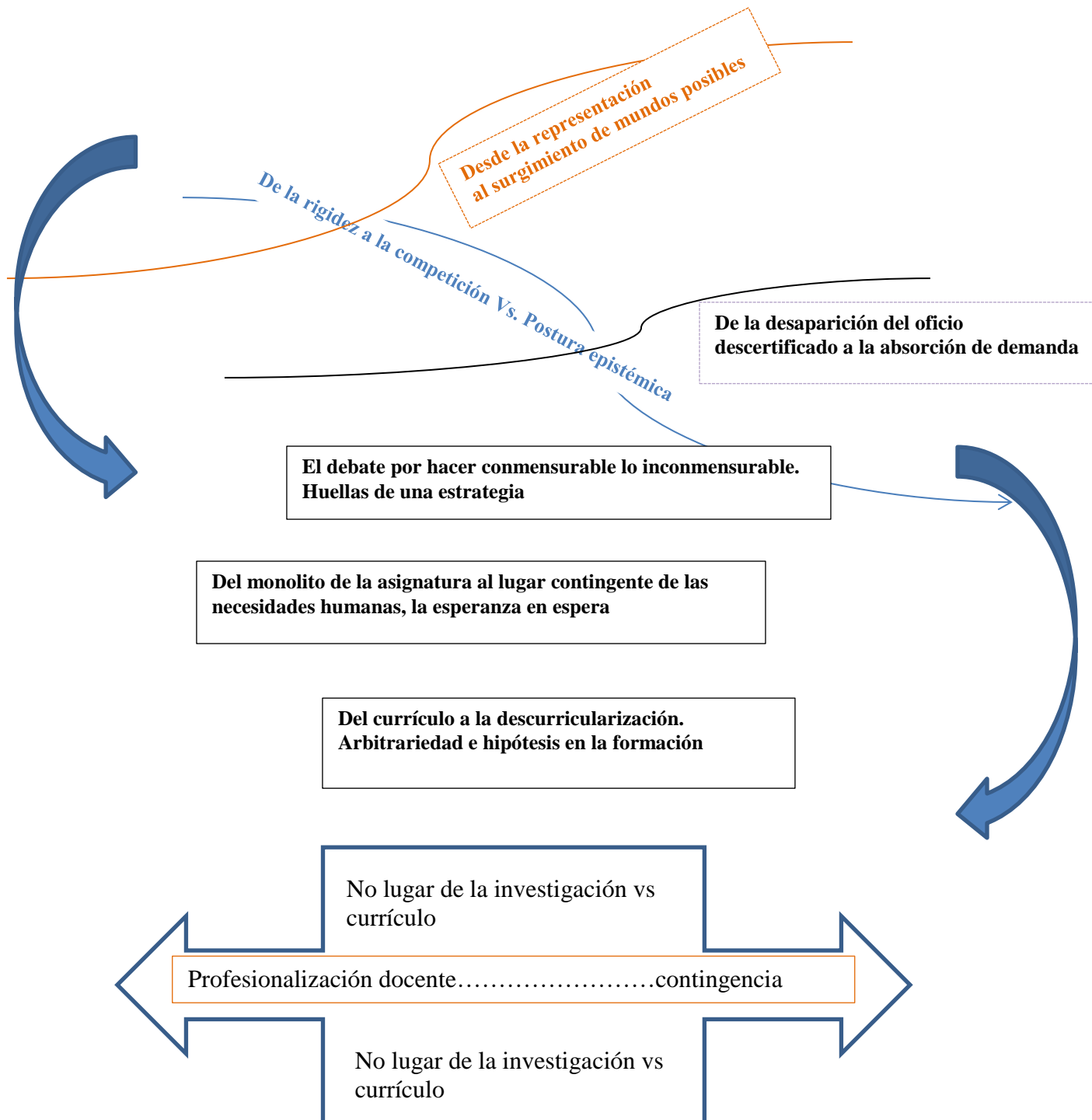
La tensión currículo/investigación está representada en los procesos de invisibilización sistemática de uno de los campos por el otro, atendiendo a que las demandas que se le plantean socialmente a cada uno de ellos son atendidas de forma diversas con prioridades, desarrollos, dinámicas y lógicas distintas, como se encontró en las propuestas de formación magister realizadas. La ecología de los saberes (De Sousa, 2010) como ruta de despliegue de los saberes que circulan en las maestrías es una opción metódica que ya se encuentra en algunas propuestas¹⁴⁹ de formación magister.

Con los elementos recuperados en esta investigación, se puede inferir un primer estrato de la cartografía conceptual de la tensión currículo / investigación a partir de los trayectos.

¹⁴⁹ Se encuentran elementos de esta tendencia en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, en la Maestría en educación de la UPN, Bogotá y en la Maestría en educación y desarrollo Humano de Cinde, Manizales.

Representación de la Cartografía conceptual de la tensión Currículo/ Investigación.

Estrato Inicial.



Finalmente, de la cartografía que recoge los trayectos de la tensión currículo/investigación en la formación de magísteres en educación se pueden desplegar los siguientes asuntos:

- La opción por comprender cada una de las propuestas de maestría en educación según su contexto, su objeto de estudio y los lugares de conocimiento que asumen, y la comunidad académica que la sustenta. Esto conlleva el respeto por las contingencias, por las diferencias y por las formas validadas en las comunidades académicas que soportan cada maestría en educación; y, fomenta el respeto a la identidad de la propuesta, a su índole específica, y al lugar de los sujetos y sus prácticas.

- Hacer un reconocimiento particular de las tácticas que cada comunidad académica ha venido desarrollando para ceñirse a la norma o, para transgredirla. Seguramente de estas experiencias se puede evidenciar el lugar de enunciación de cada propuesta formativa.

- Las Políticas de ciencia, desarrollo y tecnología; las políticas públicas educativas; los criterios de alta calidad para la educación; el acontecimiento, la discontinuidad y el devenir que se expresa en las diversas alternativas de ser sujeto y estar siendo sujeto desde la formación posgradual; y los principios de multiplicidad y de ruptura, que se constituyeron el marco de la cartografía de la tensión currículo/investigación en maestrías en educación, son entendidos como saberes alterados y alterables desde el lugar que cada época y su episteme le otorgan.

En el mismo sentido, la educación, la pedagogía, el currículo y la investigación como conceptos de referencia han tenido un lugar históricamente ubicado, a partir del cual transitan a diversos lugares de enunciación, cada vez más en conflicto con su origen natural debido a las condiciones culturales, políticas, religiosas, económicas, de la sociedad.

-La pregunta por la pertinencia del conocimiento y la investigación en la formación de magísteres en educación en Colombia plantea un dilema trascendental: ¿en qué consiste entonces, la formación de maestros y en que consiste la formación de investigadores? La memoria de estos procesos permite reconocer alternativas muy difusas sobre el objeto de formación de los maestros y su rol como investigadores. Tal vez, es necesario, basados en las evidencias recabadas que Colombia se piense una formación de magísteres en educación centrados en el fortalecimiento de la docencia y otro tipo de formación de magísteres en educación cuyo objeto sea la investigación en educación y sobre educación.

- Desde los trayectos que emergieron, la tensión currículo/investigación puede ser pensada desde la interculturalidad que atraviesa el tipo de conocimiento y saberes que circulan en el currículo, lo cual llevaría a revisar diversas epistemes locales para debatir los niveles de hegemonía disciplinar que representan el poder en la formación de magísteres en educación.

En el mismo sentido, los tres trayectos planteados abren la discusión curricular a la forma como se incorporan en las maestrías en educación, asuntos asociados a la constitución de las nuevas ciudadanías, a los procesos de identidad, a la formación política, y a la profesionalización de los docentes en formación posgradual, en aras de atender a las necesidades de los sujetos en la sociedad colombiana, no exclusivamente a la titulación.

- Si partimos de considerar a la educación como un encuentro humano; a la Pedagogía – desde su teorización de la educación-, como la encargada de hacer más humano al ser humano; al currículo como un asunto pedagógico y un recorrido de formación, incidido política, histórica, cultural, socialmente y así mismo arbitrario e hipotético; y, a la investigación como una práctica humana que permite explorar los intereses de conocimiento; todos ellos saberes alterados y alterándose, entonces, los trayectos de la tensión currículo/investigación reconocidos en esta tesis

permiten seguir profundizando sobre la legitimidad de los saberes, la subjetividad de los involucrados en los procesos formativos y en los alcances de la formación posgradual en maestrías en educación en Colombia, porque lo que queda explícito es que la responsabilidad social de esta formación se ha ido diluyendo sin aportar frontalmente a la formación de maestros, como tampoco a la de investigadores.

En el afán de atender a las políticas y demandas mundiales naturalizadas, adolecemos de una apuesta nacional consolidada en el campo de las maestrías en educación y asistimos a la urgencia de titular no de formar. Tal vez desanclando el currículo y la investigación de la concepción instrumentalista y funcional en la que los hemos ubicado históricamente, se logre desplegar su potencia.

REFERENCIAS

- Aldana, E., & otros, y. (1996). *Colombia, al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Archila, M. (Junio de 1999). Jaime Jaramillo Uribe. Padre de la Nueva Historia. *Revista Credencial*(115), 24-37.
- Árvalo, D. (1997). Misiones económicas internacionales en Colombia, 1930 - 1960. *Historia Crítica*(14), 7-24.
- Ávila, Á. (1991). En América Latina: Estructura y evolución del atraso científico. El caso de Colombia. *Revista EAN*(13), 45-62.
- Bachelard, G. (1978). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Ball, S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barragán, D. F., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, XXVII(64), 127-141.
- Bermudez, C. (Junio de 2011). Las Relaciones Entre Estados Unidos y Colombia en el Contexto de la Segunda Posguerra Mundial. *Reflexión Política*, 13(25), 94-107.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Borrero, A. (2006). Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior. *Simposio permanente sobre la universidad* (pág. 66). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Bourdieu, P. &. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.

- Bourdieu, P. (1980). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (2 ed.). España: Editorial Anagrama.
- Brunner, J. (2007). Tendencias internacionales y transformaciones en ES.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets Editores, S.A.
- Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*, Traducción Liliana Volco. Recuperado el 18 de julio de 2015, de <https://www.educ.ar>
- Castoriadis, C. (1997). *Universidad Biobio*. Obtenido de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>.
- Castro, E. (2005). *Vocabulario de Foucault. Un recorrido por alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Madrid: Unviersidad Nacional de Quilmes.
- Castro, J. (Julio de 1996). Autonomía Institucional y profesionalización, apuntes sobre la formación docente en un contexto neoliberal. (Socolpe, Ed.) *Revista Pretextos Pedagógicos*(3), 16.
- Castro, J. O. (1996). *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber*. Recuperado el 24 de 06 de 2015, de Calameo: <http://www.calameo.com/read/000889526169ba948b152>
- Chiappe, C., & Myers, R. (1981). *El fortalecimiento de la capacidad investigativa en Educación en Colombia: (1960 — 1981)*. Bogotá.
- Colciencias. (1993). *Historia social de la Ciencia en Colombia* (Vol. I). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Comision Nacional para la excelencia de la Educación. (26 de Abril de 1983). *www.mecd.gob.es*.

Recuperado el 12 de marzo de 2016

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la Educación*. Barcelona: Península.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

De Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Olivé, B. de Sousa Santos, C. Salazar, L. H. Antezana, W. Navia, L. Tapia, . . . H. J. Suárez, *Pluralismo epistemológico* (págs. 31-84). LA Paz, Bolivia: La Muela del Diablo.

De Sousa Santos, B. (2009b). *Una epistemología del sur, la reinención del conocimiento y la emancipación social*. (S. XXI, Ed.) Argentina: Clacso Ediciones.

De Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Universidad de los Andes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar del saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Deleuze, G. (1987). ¿Que es el acto de creación? . *Conferencia en la Femis -Escuela Superior de Oficios de Imagen y Sonido*. Paris. Recuperado el 21 de septiembre de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>

Deleuze, G., & Guatari, F. (2010). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (3 ed.). (Pre-Textos, Ed.) España.

Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum* . USA: The University Chicago Press.

- Díaz, Á. (2009). *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. (L. d. LPP, Ed.) Recuperado el 10 de 09 de 2016, de redie:
<http://biblioteacavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>
- Didou, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en El Caribe: principales problemáticas*. México: IESALC, UNESCO.
- DPN. (1969). <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>. Recuperado el 18 de agosto de 2014, de Planes de Desarrollo anteriores.
- DNP. (1975). *Para cerrar la brecha*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- DNP. (1983). *Cambio con equidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la de un campo conceptual y narrativo de la Pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. Echeverry, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (págs. 149-200). Bogotá, Colombia: Siglo del Mundo Editores.
- Edwards, V. (1991). *La calidad de la educación*. Santiago de Chile: Unesco.
- El Congreso de Colombia. (2009). *ley 1286 del 23 de enero de 2009*. Bogotá: El Congreso.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FENALPROU. (24,25,26 de Febrero de 2011). *simposio "Universidad, Estado y sociedad en la actualidad colombiana"*.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. (A. G. Camino, Trad.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Foucault, M. (2003). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: CLACSO.
- García, L. (2001). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agambem. *A Parte Rei*(74), 1-8.
- García, N. (2004). *Facultad de educación: 50 años abriendo caminos*. Obtenido de Universidad de Antioquia: <http://bit.ly/2mE9rZS>
- García-Guadilla, C. (1988). Expansión y diferenciación del sector privado de la Educación Superior en América Latina. *Revista Educación Superior*, n° 26, CREALC, 1988(26).
- Garzón, O. (2010). *Articulación curricular de la formación investigativa. Un campo de tensiones*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Garzón, O. (2014). Trayectos iniciales de la tensión currículo-investigación en Maestrías en Educación en Colombia. En O. (. Garzón, *Investigación y educación Superior. Desde la curiosidad hasta la formalización* (págs. 73-93). Cali: Bonaventuriana.
- Garzón, O. (2015). Sobre el porqué de los trayectos en la tensión Currículo/ Investigación. En B. (. García, *Escuela y Educación Superior: temas para la reflexión* (págs. 219-241). Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Garzón, O. (2016). Pedagogía y currículo para leer la tensión investigación-currículo en maestrías en educación en Colombia (1960-2010). *Revista de Educación & Pensamiento*, 41-55.
- Gazzola, A. L. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Gibbons, M. (1997). *Pertinencia de la Educación superior en el siglo XXI*. Obtenido de Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura: <http://bit.ly/2au7Uh0>
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Golconda. (1973). *Declaracion de Golconda*. Buenaventura: “La Iglesia Latinoamericana y el socialismo” INDAL.
- Gómez, F. (2016). *Constitución Política de Colombia Anotada* (34 ed.). Bogotá: Leyer.
- Gómez, V. M. (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el Curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Gozzi, E., & Tapatá, R. (2010). *La misión Kemmerer*. Fit & Proper Consultores, Buenos Aires.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Henao, M. (2013). <http://especiales.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/el-papel-de-la-investigacion-en-la-formacion-universitaria/>. Recuperado el 15 de Abril de 2015
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. España: Espasa-Calpe.
- Hernandez, C. (abril de 2001). Conversando con Federici. (U. Central, Ed.) *Nomadas*(14), 189-203.
- Ibarra, E. (2003). Reseña de Universidades en la penumbra y más allá: Notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad. *Espiral*, IX(27), 209-231.
- ICFES. (1970). *Manual para la Educación Superior*. manual, Bogotá.
- ICSU, Consejo Internacional para la Ciencia. (1998). La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades. *Debate temático* (págs. 1-11). Paris: ICSU.
- IESALC-UNESCO. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Metrópolis.

- Iesalc-Unesco. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Panamericana.
- Isaza, L. S., Henao, B. L., & Gómez, M. E. (2005). *Práctica pedagógica : horizonte intelectual y espacio cultural : estudio de caso*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología*, 5(13), 131-155.
- Lander, E. (Mayo-Agosto de 2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?. Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. . *Venezolana de Economía y Ciencias sociales*, 6(2), 53-72.
- Latina, U. A. (1961). *Proyecto Principal de Educación*. Santiago de Chile: Unesco.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lázaro, L., Lorente, M., & Ancheta, A. (2014). Cartografía académica de la Educación comparada en la universidad española actual. *Revista Española de Educación Comparada*(24), 153-171.
- Lazzarato, M. (mayo de 2003). *Lucha, acontecimiento, media*. Obtenido de european institute for : <http://eipcp.net/transversal/1003/lazzarato/es>
- Levy, D. (1994). *La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. informe del Grupo de Trabajo sobre la Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. de la asociación de estudios latinoamericanos. CEDES. Buenos Aires: Cedes.

- López, H. (1986). La Misión Chenery: Una invitación a pensar en el mediano y largo plazo. *Lecturas de Economía*(20), 153-175.
- López, H. (1986). La Misión Chenery: una invitación a pensar en el mediano y largo plazo. *Lecturas de Economía*(20), 153-175.
- López, H. (2011). Lauchlin Currie y el desarrollo colombiano. *Criterio Libre*, 9(14), 21-42.
- Lorenzano, P. (2008). Inconmensurabilidad teórica y comparabilidad empírica: el caso de la genética clásica. *Anal. filos*, 28(2), 239-279.
- Lucio, R., & Duque, M. M. (2001). Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior. En M. Henao, & J. Castro, *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Icfes, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. México: Anthropos Editorial.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. España: Ediciones Morata.
- Maalouf, A. (2005). *Identidades asesinas*. España: Alianza Editorial.
- Martínez, A. (1995). Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia. En A. Martínez, C. Noguera, & O. Castro, *Educación y Sociedad. Maestros gestores de nuevos caminos* (2 ed., págs. 170-182). Medellín: Corporación Región.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, E., & Vargas, M. (2000). *La investigación sobre la educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

- Matallana, M., & Varela, S. (2005). *Informe diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Colombia*. Bogotá: Unesco.
- MEDH Equipo docente. (15 de Junio de 2010). Documento maestro de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Cali, Colombia.
- Mejía, J. (1994). La educación superior en Colombia. *Revista de la Educación Superior*, XXIII(4). Obtenido de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res092/art4.htm>
- MEN. (1963). *Decreto 1955 de Septiembre 02 de 1963. Por el cual se reorganiza la educación normalista*. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (1980). *Decreto 3191 de Diciembre 1 de 1980. Por la cual se reglamentan las Unidades de Labor Académica de que trata el artículo 40 del Decreto extraordinario 80 de 1.980*. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (1980). *Decreto 80 de Enero 22 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2004). *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*. Bogotá: Oficina de Planeación y Finanzas.
- MEN. (2006). *Decreto 1001. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (2008). *Por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior*. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (2010). *Memorias Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá: Panamericana.

- MEN. (20 de Dic de 2010). *Revolución Educativa 2002 - 2010 acciones y lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 27 de junio de 2015, de Mineducación: www.mineducacion.gov.co
- MEN. (2010a). *Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (2011). *Observatorio Laboral para la Educación: Seguimientos a los graduados en los últimos 10 años*. Bogota.
- MEN, & OSPE. (1982). *Estudio sobre Facultades de Educación*. Bogotá: MEN.
- Mendoza, M. (2010). *Los foros educativos nacionales (2003-2010)*. Bogotá: MEN.
- Messina, G. (1995). *Formación docente inicial de los educadores básicos: Un enfoque desde el profesor*. Santiago de Chile: Orealc.
- Miller, J.-A. (2010). Jacques lacan: observaciones sobre su concepto de pasaje al acto. En J.-A. Miller, *Suicio, medicamentos y orden público*. Madrid: Gredos.
- Morin, E. (1977). *El método. La naturaleza de la naturaleza* (6a. ed.). Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- OCDE Y EL BIRF/BANCO MUNDIAL. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia*. París: Éditions OCDE.
- OEI. (1993). *Sistemas educativos nacionales*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Olivé, L. (2005). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. de Sousa Santos, C. Salazar, L. H. Antezana, W. Navia,

- L. Tapia, . . . H. J. Suárez, *Pluralismo epistemológico* (págs. 19-31). Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Ortiz, C. H., Uribe, J. I., & Vivas, H. (2009). *Transformación industrial, Autonomía tecnológica y Crecimiento Económico: Colombia 1925-2005*. Bogotá: Archivos de Economía. Departamento Nacional de Planeación.
- Ospina, H. F., & Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000- 2010*. Manizales: Editorial Zapata.
- Panqueva, J. (1980). *Algunas consideraciones sobre los "créditos académicos" o "unidades de labor académica"*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/6_16noti.pdf:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/6_16noti.pdf
- Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional. *Bordon*, 67(1), 39-56.
- Piñero Martín, M. L., Rondón Mora, L. M., & Piña de Valderrama, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194.
- Poveda, G. (1979). *Políticas económicas, desarrollo industrial y tecnología en Colombia 1925-1975*. Bogotá: Colciencias.
- Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Cali: Ediciones Pedagogía y Educación .
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Obtenido de CNA: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf

- Restrepo, G. (1981). Elementos teóricos para una historia social de la Ciencia en Colombia. *Ciencia, tecnología y desarrollo*, 3, 265-299.
- Restrepo, J. M. (Julio-Septiembre de 2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y de Mercosur: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la educación Superior*, Vol. XXXIV(135), 131-152.
- Ríos, R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia: Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización 1926-1954. *Memoria & Sociedad*, 8(17), 73-86.
- Rios, R. (2006). *Las Ciencias de la Educación en Colombia: Una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia, Antioquia, Medellín.
Recuperado el 12 de abril de 2014
- Rodríguez, P. E. (s.f.). ¿Qué son las sociedades de control? *Sociedades*(27), 1-10. Obtenido de Univesidad de Buenos Aires: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/21.-Qu%C3%A9-son-las-sociedades-de-control.pdf>
- Rojas de Ferro, M. C. (1982). Análisis de una experiencia: La Misión pedagógica alemana. *Universidad Pedagógica Nacional*, II(10).
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, R. (1998). La crisis de la investigación en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XVII(65).
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *I. Tadeu de Silva, T. (1999). Introducción y Capítulo I: De las teorías Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del Currículo. . Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial.*

- Toro, & A. (Julio-Agosto de 1984). Investigación en Educación. Tendencias y características. *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, 59-91.
- UNAL. (2017). *Instituto de Investigación en Educación. Historia*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/acerca-iedu/historia2/>
- UNAL. (s.f.). *Campus de la Universidad Nacional*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia: http://www.unimedios.unal.edu.co/bicentenario/detalle.php?id_detalle=1
- UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Educación*. Jomtien, Tailandia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad del Rosario. (2010). *Proyecto académico de la Facultad de Educación*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En M. (. Diaz, *Pedagogía, discurso y poder* (págs. 107-121). Bogotá: Corprodic.
- Vasco, C. E. (2011). La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010. *Revista colombiana de educación*(60), 15-40.
- Vega, R. (enero de 12 de 2012). *La calidad educativa una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico*. Obtenido de Rebelión: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=142741>
- Walsh, C. (s.f.). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>
- Westbury, I. (2002). *¿Hacia donde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. Ginora: Pomares.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza un objeto de saber.* (U. d. Antioquia, Ed.) Medellín: Anthropos siglo del Hombre.

Referencias electrónicas

Ministerio de Educación. Consultado en abril 20 de 2014.
<http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-233282.html>

Universia. Consultado en Julio de 2014
<http://especiales.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/el-papel-de-la-investigacion-en-la-formacion-universitaria/>

Universidad del Valle. Consultado en septiembre 2012
<http://aniversario60.univalle.edu.co/historia/resenha/periodos/1962-1971.html>

Documento final del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Consultado entre julio y septiembre de 2010. <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-166057.html>

Micrositio del Foro Educativo Nacional 2004 sobre Competencias Ciudadanas. Consultado entre julio y septiembre de 2010.
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-73624.html>

Micrositio del Foro Educativo Nacional 2006 sobre Competencias Matemáticas. Consultado entre julio y septiembre de 2010.
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-103387.html>

Micrositio del Foro Educativo Nacional 2007 sobre Gestión Educativa. Consultado entre julio y septiembre de 2010.

Colombia aprende. Consultado en febrero 2014.
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article133476.html>

Micrositio del Foro Educativo 2008 sobre Evaluación de los Aprendizajes. Consultado entre julio y septiembre de 2010. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-165931.html>

Micrositio del Foro Educativo Nacional 2009. Foro de la Pertinencia. Consultado entre julio y septiembre de 2010. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/propertyvalue-40709.html>

Micrositio del Foro Educativo 2010. Aprendiendo con el Bicentenario. Consultado entre julio y septiembre de 2010. <http://foro2010-760432773.us-east-1.elb.amazonaws.com/foro2010/>

Universidad del Valle.
<http://aniversario60.univalle.edu.co/historia/resenha/periodos/1962-1971.html>

Universidad Nacional
<http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/acerca-iedu/historia2/>

Universidad de la Sabana. Revista Educación y educadores.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye>.

Universidad de la Sabana. Recuperado en Julio 4 de 2016.
<http://www.unisabana.edu.co/unidades-academicas/facultad-de-educacion/facultad-de-educacion/>.

Plan de Desarrollo Económico y social. Colombia 1961-1964. Recuperado el 29 de marzo de 2015.
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Lleras3_Presentacion.pdf