

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 26 Número 40

26 de marzo 2018

ISSN 1068-2341

---

## Docencia e Investigación en Colombia desde la Perspectiva del Capitalismo Académico

*Isabel C. Montes*

Universidad EAFIT, University of Missouri  
Colombia, Estados Unidos



*Pilar Mendoza*

University of Missouri  
Estados Unidos

**Citación:** Montes, I. C., & Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(40).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3220>

**Resumen:** En este artículo analizamos cómo dos universidades colombianas, una pública y una privada, responden a reformas en las políticas públicas relacionadas con el desarrollo de la investigación y la docencia. El estudio lo realizamos por medio de un diseño cualitativo de caso de estudio múltiple que incluyó entrevistas a los rectores, grupos focales con profesores y estudiantes, y revisión documental para cada una de las dos universidades. Desde la perspectiva del capitalismo académico, encontramos una sobrevaloración de la función de investigación, tensiones dentro de las universidades por conservar la idea de universidad tradicional orientada a la formación de ciudadanos, y una adaptación a la idea de convertirse en universidad contemporánea basada en la lógica del mercado. Finalmente, también encontramos una falta de vínculo de la función de investigación con la docencia y el entorno social local.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 17-6-2017  
Revisiones recibidas: 27-10-2018  
Aceptado: 29-11-2018

**Palabras clave:** educación superior; capitalismo académico; desarrollo de ciencia y tecnología; reforma de la educación superior

### **Teaching and research in Colombia from the perspective of academic capitalism**

**Abstract:** In this paper we analyzed how two Colombian universities, one public and one private, responded to government policy reforms related to research and teaching. This study was based on a multiple case study design including interviews with Deans, focus groups with students and faculty, and relevant institutional documents for each of the two institutions. Using the theoretical framework of academic capitalism, we found an overvaluation of research activities, tensions in these institutions to maintain their traditional roles based on the idea of educating citizens, and an adaptation to the idea of becoming a contemporary university base on a market logic. Finally, we also found the lack of a link between research, teaching, and the local social environment.

**Key words:** higher education; academic capitalism; science and technology research; higher education reform

### **Ensino e pesquisa na Colômbia a partir da perspectiva do capitalismo acadêmico**

**Resumo:** Neste artigo analisamos como duas universidades colombianas, uma pública e uma privada, respondem à reformas nas políticas públicas relacionadas com o desenvolvimento de pesquisa e docência. Fizemos essa pesquisa através de um método qualitativo de estudo de caso que incluiu reitores, grupos focais com professores e estudantes, e uma revisão documental em cada uma das universidades. Partindo da perspectiva do capitalismo acadêmico, encontramos uma supervalorização da função de pesquisa, tensões dentro das universidades para conservar a ideia de universidade tradicional orientada a formação de cidadãos, e uma adaptação à ideia de se tornar uma universidade contemporânea baseada na lógica do mercado. Finalmente, também encontramos uma falta de vínculo da função de pesquisa com a docência e o entorno social local.

**Palavras-chave:** educação superior, capitalismo acadêmico, desenvolvimento de ciência e tecnologia, reforma da educação superior

## **Introducción**

A partir de la década de los noventa, los cambios en los sistemas de educación superior en la región latinoamericana están relacionados con las tendencias mundiales, que si bien varían en matiz e intensidad entre los países, se sintetizan en la masificación en el acceso; la proliferación de tecnologías de la información; el aumento del rol de la investigación y valoración económica del conocimiento; las diferentes formas de privatización en instituciones de educación superior públicas y privadas; y el vínculo universidad-empresa (Altbach, 2007, 2016; Bernasconi, 2008; Bernasconi & Celis, 2017). Estas tendencias son respuestas al fenómeno de globalización y a la emergencia de la sociedad del conocimiento (Tünnermann, 2007). En términos generales, el fenómeno de globalización es la integración de los países en la economía mundial (Altbach, 2016), y la sociedad del conocimiento se basa en el papel fundamental del conocimiento y de la información para el desarrollo productivo y económico (Tünnermann, 2007). Sin embargo, ambos están enmarcados en el programa intelectual y político neoliberal, el cual se centra en la libertad del mercado, la disminución estatal y la competencia en el ámbito económico, social e individual (Escalante Gonzalbo, 2016). Este programa se introdujo en todos los países latinoamericanos en diferentes maneras (Huber & Solt, 2004).

En este contexto, el nivel de formación entre los ciudadanos y los avances en investigación son necesarios para el desarrollo económico de las naciones (Mendoza, 2015). Por lo tanto, las

instituciones de educación superior como espacios de formación profesional y generación de conocimiento toman un papel central por medio de un modelo de universidad conocido como universidad corporativa o emprendedora, que opera bajo una lógica de mercado basada en una cultura empresarial donde se compite por recursos, humanos y materiales, y se busca prestigio (Fernández, 2009; Pineda, 2015; Pineda & Celis, 2017). Además, la universidad emprendedora se basa en la idea norteamericana de universidades intensivas en investigación como fuente de inspiración y guía (Bernasconi, 2008) y deja en un nivel marginal la concepción tradicional de la educación superior como productora de bienes públicos y proyecto cultural (Rhoades, Maldonado-Maldonado, Ordorika, & Velazquez, 2004).

A raíz de estas tendencias globales, los sistemas de educación superior latinoamericanos presentan cambios tales como la creación de marcos legales y agencias nacionales para el fomento de la ciencia; el aumento de inversiones en ciencia y tecnología; el incremento de programas de posgrado (maestrías y doctorados) y estudiantes matriculados; la adopción de prácticas nacionales de acreditación; el cambio en la compensación económica para profesores universitarios basado en la productividad académica; el crecimiento de las revistas científicas, las publicaciones; los nuevos roles al interior de las universidades como coordinador o director de revistas; la mayor presión en indizar las revistas en las bases de datos ISI *Web of Science* o Scopus y la reducción del financiamiento público (Altbach & Balán, 2007; Delgado, 2014; Fischman, Alperín, & Willinsky, 2010; Rhoades et al., 2004). Estos cambios no se presentan de manera homogéneos en Latinoamérica y cada país tienen diferentes niveles de apertura y resistencia (Rabossi, 2009). Colombia se ubica en un punto medio frente a otros países como Chile (con mayor apertura) o Argentina (con mayor resistencia; Pineda & Celis, 2017; Rabossi, 2009). Sin embargo, aunque existen avances en la literatura sobre la educación superior en Colombia (ver por ejemplo, Pineda, 2015; Puyana & Serrano, 2000), esta no es tan extensa como es el caso de Brasil, Argentina, Chile y México (ver Bernasconi, 2008; Rhoades & Torres, 2006); en este sentido, vale la pena indagar y documentar cómo este país responde a las tendencias mundiales ya mencionadas.

En este estudio, bajo la perspectiva del capitalismo académico, analizamos cómo dos universidades colombianas, una pública y una privada, responden frente a las reformas en políticas públicas relacionadas con el desarrollo de la investigación y la docencia. El capitalismo académico es una teoría que busca comprender el proceso mediante el cual las universidades se integran en la economía basada en el conocimiento o la nueva economía y se vuelven más empresariales, más conectadas con el mercado y más competitivas (Slaughter & Rhoades, 2004; Walker, 2009). Aunque los dos trabajos pioneros de esta teoría se basaron en países desarrollados de habla inglesa (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004), otros trabajos teóricos (por ejemplo, Kaidesoja & Kauppinen, 2014; Maldonado-Maldonado, 2014; Räsänen, 2014; Slaughter, 2014; Välimaa, 2014; Walker, 2009) y empíricos (por ejemplo, Gonzales, Martinez, & Ordu, 2014; Mendoza, 2007; Mendoza & Berger, 2008) surgieron posteriormente aplicados a diferentes temas y lugares para expandir el poder explicativo de la teoría y el alcance más allá de los países desarrollados. El telón de fondo de esta teoría es el crecimiento de la agenda neoliberal y la globalización como vectores que impulsan las universidades a actuar como empresas capitalistas o agentes en el mercado (Slaughter, 2014).

Investigaciones orientadas a entender la incidencia de estas tendencias mundiales en las políticas nacionales y en las instituciones de educación superior en Latinoamérica, permite identificar cuáles de estas tendencias son incorporadas a nivel nacional y organizacional (Pineda, 2015); y también encontrar la existencia o coexistencia de ideas tradicionales de universidad en la región (orientada a la formación de ciudadanos) e ideas contemporáneas de universidad (basada en la lógica del mercado). En esta línea, presentamos a continuación nuestro estudio dividido en cinco partes. Primero exponemos la teoría del capitalismo

académico como marco teórico del estudio, así como un recuento de su aplicación en la región latinoamericana. En la segunda sección, presentamos el contexto de la educación superior en Colombia y los dos sistemas nacionales de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación. Después, describimos el diseño de investigación, basado en el método de estudio de caso, seguido de los resultados, los cuales evidencian un giro en la idea de universidad en Colombia al posicionar la investigación por encima de la docencia, lo cual tiene relación con la búsqueda por participar en la sociedad del conocimiento y lograr reconocimiento a nivel mundial. Sin embargo, también identificamos tensiones que se derivan de la nueva idea de universidad emprendedora. En la última sección, concluimos con un resumen de los principales resultados y una discusión sobre las implicaciones para las universidades colombianas.

## **Teoría del Capitalismo Académico**

En sus inicios, Slaughter y Leslie (1997) definieron el capitalismo académico como las acciones y comportamientos bajo la lógica del mercado tanto de las universidades como de los profesores para asegurar recursos externos. Posteriormente, Slaughter y Rhoades (2004) desarrollaron las bases iniciales para la Teoría del Capitalismo Académico (TCA). La TCA estudia cómo la educación superior se integra con la economía política e intenta identificar los elementos que hacen posible la introducción de la lógica del mercado en las universidades y las diferentes respuestas de aceptación y resistencia (Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004; Slaughter & Taylor, 2016). Esta teoría toma como contexto el neoliberalismo y su lógica del mercado en educación superior, lógica que se transmite y reproduce por medio de narrativa que justifica su existencia, como por ejemplo: (a) la acumulación de capital humano y su liderazgo en la adquisición de empleo mejor remunerado; (b) la economía basada en el conocimiento como elemento clave para la prosperidad; y (c) la competitividad que promueve el éxito en las economías del conocimiento (Slaughter, 2014; Slaughter & Taylor, 2016). La TCA comprende dos elementos, uno estructural y otro de comportamiento. El elemento estructural incluye las políticas y los regímenes gubernamentales neoliberales que buscan reestructurar los sistemas de educación superior. El segundo elemento se refiere a los comportamientos y acciones de la comunidad académica (estudiantes, profesores y administrativos) relacionados con la lógica de mercado (Cantwell & Kauppinen, 2014).

En la última década, surgieron varias propuestas para expandir la TCA. En principio, Slaughter y Rhoades (2004) propusieron tres dimensiones, sin orden específico, para explicar cómo la academia se conecta con el mercado e influye en procesos y estructuras organizacionales en la educación superior. La primera dimensión son los circuitos de conocimiento y nuevas fuentes de financiamiento que se dan por medio del vínculo entre el Estado, las empresas y las universidades para el desarrollo de la investigación. La segunda son las redes intermediarias y las organizaciones intersticiales. Las redes intermediarias son redes de trabajo entre sectores público, privado y sin ánimo de lucro, y las organizaciones intersticiales son las oficinas de transferencia de tecnología y de mercadeo que surgen dentro de las instituciones de educación superior, facilitando circuitos de conocimiento. La tercera dimensión es el crecimiento de la capacidad administrativa que le permite a las universidades funcionar como actores económicos (Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter, 2014; Slaughter & Cantwell, 2012; Slaughter & Taylor, 2016). Walker (2009) integra el tiempo como una cuarta dimensión para analizar el capitalismo académico. Según Walker (2009), el tiempo, como dimensión, ayuda a tener un mejor entendimiento sobre cómo cambia la vida de los académicos cuando las universidades buscan integrarse o se integran en la sociedad del conocimiento y la economía global. Por ejemplo, Walker (2009, 2014) señala el imperativo moral de ser eficiente y

productivo dando pie a que los académicos desarrollen un sentido de urgencia y competitividad en sus labores.

Kaidesoja y Kauppinen (2014) proponen cuatro mecanismos sociales que contribuyen a la emergencia del capitalismo académico en diferentes contextos: (a) la competencia económica global, (b) la formación de coaliciones, (c) la legislación, y (d) el diseño o re-diseño organizacional. La competencia económica global se refiere al proceso donde dos o más actores sociales buscan el mismo recurso escaso, como es la búsqueda de las universidades por financiación externa, así como profesores y estudiantes con alto rendimiento académico y prestigio. La formación de coaliciones son las alianzas temporales para un propósito específico, como el desarrollo de una legislación. La legislación puede crear oportunidades para el capitalismo académico e involucra el diseño, el proceso parlamentario de aceptación o rechazo, y la implementación de la ley aceptada. La implementación de la legislación está relacionada con el diseño y re-diseño organizacional, como por ejemplo la creación de organizaciones intersticiales y la promoción de políticas organizacionales, planes de desarrollo y prácticas en las organizaciones que faciliten el capitalismo académico. No obstante, el diseño y re-diseño organizacional también se puede derivar de la imitación de otras instituciones o de la participación en redes y en actividades que caracterizan el capitalismo académico. Dado que nuestro análisis no considera la competencia entre universidades ni cómo se han formado coaliciones como vía para establecer el capitalismo académico, descartamos los dos primeros mecanismos. El foco de este estudio está en el análisis de las reformas de políticas públicas en Colombia relacionadas con el desarrollo de la investigación y la docencia, y en cómo dos universidades (organizaciones) responden a dicha legislación, por lo cual utilizamos los dos últimos mecanismos sociales propuestos por Kaidesoja y Kauppinen (2014), la legislación y el diseño o re-diseño organizacional con el fin de identificar los elementos que hacen posible la introducción de la lógica del mercado en dos universidades colombianas.

Aunque, en sus inicios la TCA estuvo enfocada hacia países de habla inglesa, en los últimos años expandió su alcance a otros países. Maldonado-Maldonado (2014) establece un dialogo entre la TCA y los países periféricos. Con base en estudios internacionales sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los países periféricos son definidos por Maldonado-Maldonado (2014) como “consumidores de conocimiento” o aquellos que son más usuarios del conocimiento producido en otros países y que están menos equipados en infraestructura y recursos económicos para participar activamente en la economía global del conocimiento. Estos países están tratando de reducir la brecha en producción de conocimiento con los países “productores de conocimiento” o países centrales enfrentándose a presiones para cambiar las políticas en educación superior y estructuras organizacionales. Sin embargo, sus condiciones e infraestructura para la investigación son insuficientes para cerrar la brecha con recursos estables. Además, cuentan una baja participación del sector privado si se compara con los países periféricos. En este contexto y según Maldonado-Maldonado (2014), la TCA es un marco válido para explicar cómo las economías emergentes se organizan con relación a la producción del conocimiento, el papel del Estado y las diferentes posturas frente a las tendencias mundiales de las universidades, departamentos, académicos, personal administrativo y estudiantes. Esta extensión de la TCA es incipiente y requiere mayor investigación.

Existen varios artículos que documentan los cambios en educación superior en América Latina desde la TCA y otras perspectivas relacionadas que también buscan identificar los elementos que hacen posible la introducción de la lógica del mercado en las universidades. En México, Bensimon y Ordorika (2006) analizaron los incentivos salariales para profesores y los encontraron asociados con la lógica del mercado, la cual otorga un nuevo rol a la producción de conocimiento para la economía global. Según Bensimon y Ordorika (2006), los incentivos salariales son un poderoso instrumento de regulación que vincula la productividad académica con un valor monetario

y con la escala global de prestigio y excelencia. Rhoades et al. (2004) documentan las condiciones y patrones del capitalismo académico en Estados Unidos con relación a México; como resultado, proponen un modelo distintivo de universidad latinoamericana basado en la democratización, el desarrollo independiente y cultural como alternativas al capitalismo académico. Mollis (2006) muestra como las políticas neoliberales influyen las universidades argentinas y brasileras, específicamente en reformas curriculares que busca la formación de emprendedores que compiten en mercados privados.

Para Colombia y Chile, Pineda (2015), basado en el neoinstitucionalismo, investigó cómo las tradiciones locales y las fuerzas globales moldean los cambios organizacionales en las universidades. Su hipótesis de partida es que la influencia regional y global se representan en la región latinoamericana por medio del modelo de universidad latinoamericana y el modelo de universidad corporativa o emprendedora. Para estudiar su hipótesis, él examina los cambios en universidades de Colombia y Chile desde 1950 y explora los conflictos entre la influencia del modelo de universidad latinoamericana (que favorece la formación profesional) y el modelo de universidad corporativa o emprendedora (que favorece la rendición de cuentas, la consecución de recursos y la cultura del emprendimiento). Pineda (2015) encuentra que los cambios en educación superior al modelo de universidad emprendedora en los dos países se dieron por vías endógenas y exógenas tales como el apoyo de agencias internacionales; la influencia de los académicos formados en universidades de investigación en países desarrollados; los requerimientos de agencias nacionales acreditadoras y las encargadas de la ciencia y la tecnología en los dos países; y las oficinas encargadas de direccionar la investigación en las universidades. Sin embargo, Pineda (2015) resalta que todavía están presentes tradiciones y resistencias a la transición completa del modelo de universidad latinoamericana al modelo de universidad emprendedora en los países latinoamericanos. Pineda (2015) encuentra otras fuentes que influyen a las universidades de la región, como movimientos estudiantiles en los países estudiados que busca que la educación no pierda su valor como bien público.

En línea con Pineda (2015), en esta investigación entendemos los cambios en educación superior como respuestas no homogéneas a las tendencias globales, en las cuales inciden el contexto y las tradiciones locales. Si bien la TCA ayuda a entender los cambios en educación superior, no es de esperar que en todos los países se presenten de manera homogénea. Los cambios están inmersos en los contextos local y global. A continuación, presentamos el contexto de la presente investigación, la educación superior y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en Colombia.

## **Contexto Colombiano**

Las conductas de mercado en Colombia se fomentaron por medio de políticas neoliberales desde principios de los años noventa, pero en una menor escala que en otros países como Chile (Huber & Solt, 2004; Pineda, 2015). Si bien la Constitución de 1991 en Colombia se orientó hacia la conformación de un estado social de derecho, al mismo tiempo introdujo condiciones institucionales para el proyecto económico neoliberal (Estrada Álvarez, 2005; Vega Cantor, 2011). En concreto, a partir de los noventa, el marco normativo colombiano para el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología propició el ingreso de la lógica de mercado donde el conocimiento es la materia prima para el bienestar económico. En este sentido, el actual Gobierno tiene como prioridad lograr una interacción fluida entre la educación, la investigación y el sector productivo (Montes, Forero, Salas, & Zarama, 2017). Sin embargo, también existen resistencias por parte de la comunidad académica, principalmente los estudiantes, para incorporar lógica del mercado como lo demuestra el intento fallido en 2011 por reformar la ley que actualmente regula la educación superior en el país (Vega Cantor, 2015). Otra resistencia es la información científica de las revistas locales que, al igual que en otros países de la región, es considerada como un bien público con un modelo de acceso

abierto (Alperin & Fischman, 2015). A continuación, presentamos un resumen del sistema de educación superior y su articulación con el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia, así como las acciones legislativas que soportan el desarrollo y la articulación de estos sistemas como las bases de acción para las universidades y la comunidad académica.

### **El Sistema de Educación Superior Colombiano**

El Sistema de Educación Superior en Colombia (SES) contaba, a 2015, con más de dos millones de estudiantes matriculados en 287 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 82 eran universidades (61% privadas) y 205 instituciones universitarias, técnicas y tecnológicas (83% privadas; SNIES, 2016). Este sistema se constituyó legalmente con el Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980). En este decreto se introdujo la investigación dentro de la misión de las universidades colombianas (Orozco, Ruiz, Bonilla, & Chavarro, 2013), pero no se articuló esta función con el desarrollo económico del país. Posteriormente, en la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior (CRC, 1992b), que reemplazó el Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980), se introdujo el reconocimiento de la autonomía universitaria, la clasificación de las instituciones en técnicas, tecnológicas y universitarias, el sistema nacional de acreditación, y las pautas de financiamiento de la educación pública (González Arango & Schmal Simon, 2005; A. Jaramillo, 2010; Roa Varelo, 2014). Como explicaremos, estos dos últimos cambios, acreditación y financiación, están relacionados con el programa intelectual y político neoliberal al cambiar el rol del gobierno en la educación superior tal y como lo explica la TCA.

La Constitución Política de 1991 (CRC, 1991) y la Ley de Educación Superior o Ley 30 de 1992 (CRC, 1992b) trazaron las disposiciones legales para la creación del sistema nacional de acreditación. Este sistema hace parte de las reformas legislativas de los años noventa en diferentes países de la región, las cuales buscaron establecer el rol evaluador del Estado en educación (Orozco Silva, 2013). El sistema nacional de acreditación en Colombia se estableció como un mecanismo voluntario de rendición de cuentas para las instituciones y sus programas académicos. Actualmente, la acreditación en Colombia se equipara con instituciones y programas de alta calidad (Pineda & Celis, 2017). Para el 2016, solo 41 instituciones tenían acreditación de alta calidad, de las cuales 32 eran universidades (CNA, 2016). La acreditación también es un instrumento para institucionalizar la función de investigación en las universidades (Pineda, 2015). Por ejemplo, entre los aspectos solicitados en el proceso de acreditación de programas e instituciones se encuentra el número de grupos inscritos en el sistema nacional de investigación como se explica más adelante (Orozco et al., 2013). Las instituciones acreditadas obtienen varios privilegios, entre ellos facilidad de acceso a financiación estatal para la investigación y becas estudiantiles como es el caso del programa Ser Pilo Paga, el cual otorga créditos estudiantiles para estudiar en universidades acreditadas únicamente (Pineda & Celis, 2017).

La Ley de Educación Superior (CRC, 1992b) también estableció la forma de financiación de las universidades públicas con base en precios constantes a partir de 1993 y otros aportes condicionados al rendimiento real de la economía. La Ley estableció insuficientes provisiones de financiamiento para responder a la capacidad de las instituciones de educación superior en cobertura (número de estudiantes matriculados), investigación, y el mejoramiento en el nivel de formación de los docentes (A. Jaramillo, 2010; Vega Cantor, 2011). Al mismo tiempo, Colombia expandió la matrícula de las universidades privadas al igual que otras partes en Latinoamérica (Fischman et al., 2010; González Arango & Schmal Simon, 2005). Si se excluye el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) entidad adscrita al Ministerio de Trabajo que ofrece programas técnicos, tecnológicos y complementarios (A. Jaramillo, 2010), la matrícula para el 2015 en instituciones privadas representó el 60 por ciento (MEN, 2016). Las universidades privadas en Colombia tienen ventajas económicas y sociales sobre las universidades públicas para su desarrollo al no tener restricciones para incrementar

el valor de la matrícula, incluso por encima de la inflación si el alza se encuentra en consonancia con los fines y objetivos de la educación superior (Decreto 110 de 1994; PRC, 1994) y pueden acceder a recursos del gobierno como por ejemplo con el programa mencionado Ser Pilo Paga. En otras palabras, estas cuentan con los recursos económicos para realizar diferentes inversiones de infraestructura, personal docente e investigación.

En los últimos años se presentaron resistencias y avances en las reformas basadas en el mercado o neoliberales. En el 2011 el Gobierno nacional presentó el proyecto de Ley que buscó fallidamente reemplazar la Ley de Educación Superior (CRC, 1992b). Este proyecto iba en contra de la concepción de la educación como un derecho que es organizado y financiado por el Estado, privilegiando la privatización de la educación superior (Arango, 2013b; Vega Cantor, 2015). Debido a las protestas estudiantiles se suspendió el proyecto de Ley, lo cual muestra resistencias para integrar completamente las conductas de mercado en educación superior en el país. En contraste, en el 2015 el Gobierno nacional implementó el sistema de rankings universitarios conocidos como Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación Superior (Mide) con el fin de mejorar la calidad del sistema de educación superior y comparar las universidades públicas y privadas (Montes et al., 2017; Pineda & Celis, 2017). Por medio del modelo Mide se introduce la lógica de la educación como un mercado competitivo, donde las universidades son comparables y pueden hacer parte de la competencia nacional y mundial (Pineda & Celis, 2017).

### **El Sistema Nacional de Ciencia Tecnología en Innovación**

Desde la segunda mitad del siglo XX se comenzaron a difundir políticas de ciencia y tecnología promovidas por organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y la Organización de Estados Americanos (OEA) (OCyT, 2015; Pineda, 2015). Como resultado, en Colombia se realizaron diferentes acciones encaminadas a legitimar e impulsar el desarrollo de la ciencia y tecnología tales como: (a) el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas (Colciencias), creado en 1968, que comenzó como una entidad encargada de la ciencia y la tecnología adscrita al Ministerio de Educación Nacional, luego adscrita al Departamento Nacional de Planeación (DNP) en 1990 y en el 2009 se estableció como Departamento Administrativo; (b) los préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para ciencia y tecnología; y (c) espacios de discusión intelectual y difusión como el Foro Nacional sobre Política de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo en 1987, la Misión de Ciencia y Tecnología en 1988 y en 1993 la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo –Misión de Sabios (H. Jaramillo, Botiva, & Zambrano, 2004; Pineda, 2015). Estas acciones permitieron que el país tuviera un mayor acceso a recursos financieros para el desarrollo de la ciencia y que se evidenciara el interés por promover la investigación científica como vía para mejorar el desarrollo económico. Adicionalmente, el interés por la investigación también se incentivó por medio del régimen salarial docente, el cual fue promovido desde el artículo 68 de la Constitución Política (CRC, 1991) y la Ley 4 de 1992 (CRC, 1992a).

Dentro de estas acciones se resalta la creación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) en 1990, con el cual se privilegia la investigación científica afín a las demandas del sector productivo y como elemento básico para la calidad de la educación (Soto Arango, 2005). La Ley 29 de 1990 o la primera Ley de Ciencia y Tecnología (CRC, 1990), fue la primera legislación en el país en materia de ciencia y tecnología que legitimó la regulación del trabajo científico (Orozco et al., 2013). Esta ley tuvo la finalidad de fortalecer la ciencia para contribuir al desarrollo económico de Colombia y de promover la investigación en las universidades. Más adelante, la Ley 1286 de 2009 o la segunda Ley de Ciencia y Tecnología (CRC, 2009) reemplazó la Ley 29 y estableció metas enfocadas en la promoción de la formación en maestrías y doctorados, la consolidación de grupos de



investigación y el crecimiento en la producción académica. De hecho, los grupos de investigación son la base del SNCTI (Orozco et al., 2013), su consolidación y medición hacen parte de las estrategias de mayor impacto en la educación superior en el país. Los grupos de investigación son definidos como la unidad básica de generación de conocimiento científico y desarrollo tecnológico en el país. Estos se conforman principalmente por docentes de las universidades colombianas, los cuales deben estar comprometidos con un tema de estudio tendiente a la solución de un problema y con producción de resultados tangibles y verificables (Colciencias, 2015). En otras palabras, los grupos de investigación y sus integrantes deben contar con publicaciones periódicas para mantener el estatus ante Colciencias y poder acceder a recursos para investigaciones. Las universidades acreditadas cuentan con el mayor número de grupos de investigación y con el mejor nivel de clasificación, el cual es asignado principalmente por la productividad académica del grupo. De acuerdo a los resultados de la convocatoria 737 de 2015 de Colciencias, de los 4.638 grupos de investigación clasificados, el 50 por ciento del total de ellos y más del 80 por ciento de los grupos clasificados en la categoría más alta (A1) se encontraban afiliados a las universidades acreditadas en el país (Colciencias, 2016).

Hoy en día el SES y SNCTI regulan e impulsan el desarrollo de la investigación en Colombia. El SES a través de criterios para la acreditación y en las disposiciones en materia salarial de los docentes con incrementos basados en la productividad académica. Por su parte, el SNCTI juega un papel esencial por medio de la medición de grupos de investigación y recursos destinados a la generación conocimiento y formación doctoral. Esto es el resultado de varias reformas en las políticas públicas, en las cuales ganó relevancia la función de investigación y se marginó el objetivo de formación (actividades de docencia) así como la relación docencia-investigación.

## Método

Para responder a la pregunta de investigación—cómo dos universidades colombianas responden frente a reformas en la legislación relacionadas con el desarrollo de la investigación y la docencia—realizamos un estudio en dos partes. Primero determinamos cuáles fueron los cambios legislativos que dieron pie al marco legal actual con relación a la docencia e investigación en la educación superior colombiana. Segundo, llevamos a cabo un estudio de caso múltiple integrado (en inglés, *embedded multiple-case study*; Yin, 2014). La principal razón para basarnos en este diseño cualitativo está en que el contexto hace parte del fenómeno estudiado (Yin, 2014). El contexto para los dos casos son las tendencias mundiales en educación superior que responden al fenómeno de globalización y a la emergencia de las sociedades de conocimiento. Estas tendencias se reflejan en las reformas de las políticas públicas colombianas, que a su vez influyen en las dos universidades (casos) y en la unidad de análisis (funciones de docencia e investigación).

### Recolección de la Información

En la Tabla 1 resumimos las diferentes fuentes de recolección recolectadas. Primero, realizamos entrevistas no estructuradas a 14 expertos en educación superior, es decir, personas con tradición y experiencia en este campo en altos puestos directivos en universidades o entidades gubernamentales. Los expertos no estaban afiliados a las universidades estudiadas en este proyecto, sino a cargos de alto impacto en educación superior en el Consejo Nacional de Acreditación, Colciencias, Ministerio de Educación Nacional, y como profesores o altos directivos en cinco universidades del país. En estas entrevistas indagamos por los cambios en las funciones de docencia e investigación en el contexto colombiano a partir de sus experiencias. Segundo, realizamos una revisión de leyes y decretos (derogados y vigentes) en los dos Sistemas Nacionales de Educación Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación relacionados con las funciones de investigación y

docencia. Después analizamos siete declaraciones fundacionales en cada universidad con base en documentos que explicitan la identidad y propósitos, objetivos y metas: misión, visión, Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de desarrollo, estatuto profesoral, los informes de autoevaluación para la acreditación institucional y los libros de la historia de las dos universidades. Paralelamente, realizamos cuatro grupos focales (dos con estudiantes de diferentes programas académicos y dos con profesores de tiempo completo, con experiencia de más de 5 años y de diferentes departamentos) y entrevistas semiestructuradas a dos directivos que han ocupado el puesto de rector de ambas universidades.

Tabla 1  
*Fuentes de información*

Fuente de información	Cantidad de participantes o documentos revisados		
	Colombia	UPública	UPrivada
Expertos en educación superior a nivel nacional	14		
Declaraciones fundacionales de las universidades estudiadas*		7	7
Grupo de discusión profesores		5	8
Grupo de discusión estudiantes		7	10
Entrevistas a dos directivos que han ocupado el cargo de Rector		1	1
<b>Total, participantes y documentos</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>26</b>

\* En las dos universidades revisamos los cambios en las misiones y las visiones desde 1990, Proyecto Educativo Institucional (PEI), dos planes de desarrollo que cubrían 5 años cada uno, los informes de autoevaluación y los estatutos profesorales.

### Universidades Estudiadas

Utilizamos como criterio para seleccionar las universidades estudiadas la fuente de financiamiento y el estatus de acreditación. Primero, dada la importancia de las universidades tanto públicas como privadas en el país, seleccionamos una de cada una para poder contrastar las respuestas a las reformas en estos dos contextos, las universidades se identifican como UPrivada y UPública por razones de confidencialidad. Segundo, dada la importancia de la acreditación para el contexto colombiano, buscamos dos universidades acreditadas, pues como se presentó anteriormente, estas son las de mayor dinámica en investigación y, en este sentido, se espera que tengan una mayor respuesta a las reformas de las leyes para la educación superior, el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico, y las disposiciones en materia salarial y prestacional para los docentes.

Las instituciones seleccionadas están ubicadas en uno de los principales centros urbanos del país. La UPrivada tiene alrededor de 60 años de existencia y la UPública alrededor de 200. La UPrivada se encuentra en el grupo de las siete universidades con acreditación de 8 años de vigencia, y UPública en el grupo de cuatro universidades con acreditación de 10 años. En los últimos veinte años, estas universidades aumentaron la cantidad de estudiantes que atienden; la oferta de programas de doctorado; el número de profesores con doctorado; la cantidad de grupos de investigación, publicaciones y reconocimiento nacional y regional en Latinoamérica (ver Tabla 2).

Tabla 2  
 Datos estadísticos de las universidades estudiadas

Características	Año	UPública	UPrivada
Cantidad total de estudiantes pregrado promedio por semestre	~1995	17.400	6.200
	~2005	31.600	7.800
	~2010	36.600	8.400
	~2015	37.000	10.000
Cantidad de estudiantes posgrado promedio por semestre	~1995	1.500	1.300
	~2005	2.000	2.500
	~2015	2.800	3.250
	~1995	4	0
Cantidad de programas de doctorados	~2005	10	1
	~2010	23	2
	~2014	24	5
	~1995	60 (de 1.000)	10 (de 130)
Cantidad de profesores con doctorado de tiempo completo	~2005	240 (de 1.130)	50 (de 220)
	~2015	670 (de 1.720)	140 (de 360)
	~2003	48	1 (de 34)
Grupos de investigación en la máxima categoría (A + A1)	~2010	55 (de 222)	5 (de 40)
	~2015	93 (de 260)	22 (de 40)
	~2013	30	85
Clasificación QS*, Latinoamérica	~2014	22	75
	~2015	25	70

\*Clasificación mundial elaborada por Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings) para Latinoamérica, 2016.

### Análisis de la Información y Confiabilidad

Primero transcribimos y organizamos en una base de datos todo el material recolectado como lo propone Yin (2014), y realizamos un análisis preliminar para cada pieza de información recolectada. En las declaraciones fundacionales de las universidades buscamos cambios relacionados con la docencia y la investigación. Para las entrevistas y grupos de discusión utilizamos herramientas de análisis de contenido con el fin de delimitar, ordenar y explicitar la información obtenida. Este proceso se realizó mediante varias lecturas y la codificación de la información, así como la clasificación de la información por temas (Galeano, 2004).

El análisis posterior se basó en la triangulación de toda la información recolectada desarrollando una evidencia convergente y siguiendo la estrategia descriptiva de emparejamiento de patrones (Yin, 2014). Esta estrategia parte de una comparación de los patrones que surgen de la recolección de información con aquellos previamente establecidos. Contrastamos la información recolectada con los patrones que surgieron en la legislación revisada. La validez y la confiabilidad de la información se basan en las múltiples fuentes de información, la triangulación, la construcción de una base de datos para recopilar toda la información y la cadena de evidencias (Yin, 2014).

### Resultados

En esta sección presentamos los resultados producto del análisis en los cambios legislativos y del estudio de caso comparado de cómo dos universidades colombianas responden frente a reformas relacionadas con el desarrollo de la investigación y la docencia. El análisis permitió corroborar la

reconceptualización e importancia de la función de investigación por encima de la docencia en la legislación y en las dos universidades. Sin embargo, también se evidencian resistencias en las universidades para formalizar la prioridad en investigación y tensiones en el balance investigación y docencia.

### Reformas en el SES y en el SNCTI

Desde la Ley de educación superior anterior, Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980), se impulsaron las actividades de investigación en las universidades, sin considerar el vínculo de la investigación con sector productivo y valorando la unión investigación-docencia. En otras palabras, antes de la ley vigente (CRC, 1992b), la investigación estuvo vinculada a la idea tradicional de generación de conocimiento en sí y no ligada al desarrollo económico del país por medio de una lógica de mercado como se logró con las reformas posteriores. A continuación, se presentan los cinco cambios en la legislación que buscan la transición al énfasis en investigación y hacia una lógica de mercado por medio del vínculo de la universidad con el sector productivo, así como la búsqueda de recursos económicos y de prestigio vía producción académica. Estos cambios se derivan de tres reformas de las leyes para la educación superior, el fomento de la investigación científica y las disposiciones en materia salarial y prestacional para los docentes (CRC, 1990, 1992b, 2009; MEN, 1980, 2010; PRC, 1992, 2001, 2002) (ver Tabla 3). Para este estudio, definimos las reformas al igual que Bernasconi y Celis (2017) como un “coherente grupo de políticas públicas desplegadas por un gobierno nacional con el propósito de transformar completa o parcialmente la estructura u organización del sistema de educación superior, su gobierno, su financiamiento, sus funciones, o sus resultados” (p. 4).

Tabla 3

*Cambios en la legislación relacionados con las funciones de docencia e investigación*

Cambio	Normatividad derogada	Normatividad vigente
I. Definición y propósito de la docencia	Decreto 80 de 1980	Ley 30 de 1992
II. Definición y propósito de la investigación	Decreto 80 de 1980	Ley 30 de 1992, Ley 1286 de 2009
III. Vínculo Investigación y Docencia	Decreto 80 de 1980	Ley 30 de 1992, Decreto 1295 de 2010
IV. Incentivos derivados del escalafón docente	Decreto 1444 de 1992, Decreto 2912 de 2001	Decreto 1279 de 2002
V. Incentivos derivados de la medición de grupos de investigación	Ley 29 de 1990	Ley 1286 de 2009

**Cambio I. Definición y propósito de la docencia.** El Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980) definía explícitamente la docencia como una “función social de carácter difusivo y formativo, que determina para el docente responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución y a la sociedad” (artículo 14). Esta definición designaba al docente como el actor principal y a la docencia con una responsabilidad de mayor alcance a la mera transmisión de conocimientos. Con el cambio a la Ley de Educación Superior (CRC, 1992b), la definición del concepto de docencia desapareció, quedando un vacío conceptual de su razón de ser en las directrices dispuestas en la normatividad (ver Tabla 4).

En cuanto al propósito de la docencia, ambas leyes centran el fin último de la educación superior en la formación. Para el Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980) la educación superior le “facilita al individuo su formación y lo habilita para desempeñarse en diferentes campos del quehacer humano” (artículo 15). Para la Ley de Educación Superior (CRC, 1992b), esta posibilita el “desarrollo de las potencialidades del ser humano” (artículo 1). Esta última ley enfatiza la finalidad formativa de la educación superior, dotándola del propósito de impulsar las capacidades humanas. Bajo este contexto, el propósito de la función de docencia continúa siendo explícitamente definido y es esperable que las acciones de las universidades tengan direccionamiento hacia la consecución de ese fin.

Tabla 4  
Cambio I: definición y propósito de la docencia

Cambio I	Legislación	
	Derogada	Vigente
Definición de la docencia	Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el docente responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución y a la sociedad (Decreto 80 de 1980, artículo 14).	No existe definición (Ley 30 de 1992)
Propósito de la docencia	La educación superior facilita al individuo su formación y lo habilita para desempeñarse en diferentes campos del quehacer humano, mediante programas académicos en los que se combinan con variada intensidad la fundamentación científica y la capacitación práctica (Decreto 80 de 1980, artículo 15).	La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Ley 30 de 1992, artículo 1).

**Cambio II. Definición y propósito de la investigación.** El Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980) definió la investigación como una actividad esencial de la educación superior orientada a generar conocimientos (artículo 8), y con una finalidad de fundamentar, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como promover el desarrollo de las ciencias para buscar soluciones a los problemas de la sociedad (artículo 9). En otras palabras, la investigación se planteó como un apoyo para la formación de estudiantes y la generación de conocimiento. La ley vigente (CRC, 1992b) menciona la investigación como una actividad de la universidad (artículo 19) pero no instituye una definición tal y como ocurre con el cambio I con respecto a la docencia. Sin embargo, con el establecimiento del SNCTI a partir de 1990 y la Ley 1286 de 2009 (CRC, 1990, 2009), se desarrolló un nuevo marco de acción para las universidades y profesores-investigadores en torno al desarrollo científico y tecnológico. Para la Ley 1286 de 2009 (CRC, 2009), el desarrollo científico y tecnológico viró a ser considerado como soporte fundamental para garantizar mejores condiciones de desarrollo productivo y crecimiento económico (artículo 1; ver Tabla 5). Como se presentó anteriormente, este enfoque basado en adelantos científicos y tecnológicos en pro del desarrollo económico le da a la investigación un rol primordial para el país y, consecuentemente, para las

universidades. En este sentido, este giro deja de lado el compromiso formativo de la investigación, y la alinea con las tendencias neoliberales y globalizantes que comenzaron en la década de los 90 en el mundo basadas en las necesidades del mercado.

Tabla 5

*Cambio II: definición y propósito de la investigación*

Cambio II	Legislación	
	Derogada	Vigente
Definición de la investigación	La investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar tecnologías (Decreto 80 de 1980, artículo 8).	Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (Ley 30 de 1992, artículo 19).
Propósito de la investigación	La investigación dentro de la educación superior tiene como finalidad fundamental, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como promover el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad (Decreto 80 de 1980, artículo 9).	El objetivo general de la presente ley es fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional (Ley 1286 de 2009, artículo 1).

**Cambio III. Vínculo investigación-docencia.** Además de la definición de investigación y docencia, otra ausencia en la ley vigente del SES (CRC, 1992b) es la articulación de la función de investigación con la de docencia en la formación de los estudiantes (ver Tabla 6). En contraste, la legislación anterior, Decreto 80 de 1980, fue clara en este aspecto en el artículo 4: “La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social.” Aunque la ley vigente (CRC, 1992b) no hace ninguna mención al respecto, el Decreto secundario 1295 de 2010 plantea la necesidad de promover la formación investigativa de los estudiantes y la incorporación de los resultados de la investigación al quehacer formativo (artículo 5, numeral 5.5.1; MEN, 2010).

Tabla 6  
*Cambio III: vínculo investigación - docencia*

Cambio III	Legislación	
	Derogada	Vigente
Vínculo investigación-docencia	La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social.	No existe definición (Ley 30 de 1992). Si existe en el decreto reglamentario, Decreto 1295: “El programa debe prever la manera como va a promover la formación investigativa de los estudiantes o los procesos de investigación, o de creación, en concordancia con el nivel de formación y sus objetivos (artículo 5, numeral 5.5.1).

**Cambio IV. Incentivos derivados del escalafón docente.** Desde principios de los años noventa se crearon las disposiciones en materia salarial y prestacional, basadas en un sistema meritocrático, para incentivar un mejor desempeño de los docentes. Aunque esta normatividad afecta exclusivamente a los profesores de universidades públicas, los escalafones internos implementados en las universidades privadas tienen tendencias similares. Desde el primer Decreto, 1444 de 1992 (PRC, 1992), se consideró la productividad académica en investigación como requisito fundamental para que un docente de tiempo completo pudiera ascender en el escalafón y recibir una mejor remuneración, además de otras características como título profesional y experiencia. El Decreto vigente, 1279 de 2002, fortaleció y precisó estas condiciones para el desarrollo de la función de investigación por encima de la docencia (Gómez Campo & Celis Giraldo, 2007), después de la derogación del Decreto 2912 de 2001 debido a protestas de profesores en universidades públicas (ver por ejemplo estos artículos de opinión de profesores, García, 2003; Lozano, 2003; Misas Arango, 2003; Vallejo, 2003). Hay tres cambios entre el decreto vigente del 2002 y los anteriores que inciden en las funciones de docencia e investigación.

**Primero.** El Decreto derogado, 1444 de 1992 (PRC, 1992), calculaba la remuneración de los docentes por medio de puntos, es decir, cada docente recibía su salario con base a los puntos que tuviera, entre los cuales se encontraba la productividad en investigación (artículos 1 y 5). Un incremento de puntos aumentaba permanente el salario. Por ejemplo, “por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas especializadas del exterior de nivel internacional o mediante producciones de video, cinematográficas o fonográficas en el exterior de difusión internacional, hasta quince (15) puntos por cada trabajo o producción” (un numeral del artículo 5). Sin embargo, este tipo de valoraciones dio lugar a imprecisiones a la hora de estimar la actividad investigativa de los docentes. Con el fin de terminar con estas ambigüedades, el artículo 13 del siguiente Decreto 2912 de 2001 (PRC, 2001), eliminó el puntaje asociado a la productividad académica y lo reemplazó por bonificaciones sin carácter salarial, lo cual fue considerado un incentivo perverso para la calidad docente según la opinión del cuerpo docente (ver por ejemplo el artículo de opinión de un docente Misas Arango, 2003). En otras palabras, las bonificaciones se pagaban una vez y los puntos se agregaban de forma permanente. Este cambio se consideró como un intento por disminuir los incentivos económicos a la función de investigación, pero no por mejorar la valoración de otras actividades y las condiciones de los docentes en conjunto (algunas opiniones de los profesores, Lozano, 2003; Misas Arango, 2003). Con el decreto vigente, 1279 de 2002 (PRC, 2002), se volvieron a incluir los puntos, pero más

detalladamente que como se había propuesto al inicio. En vez de describirse en términos generales e imprecisos en dos artículos como en el Decreto 1444 del 1992 (PRC, 1992), en el Decreto 1279 de 2002 (PRC, 2002) hay una notoria descripción detallada de la productividad académica en tres capítulos de diez (IV, V y VI) y nueve artículos (6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 23 y 24). Con este cambio se logró incentivar la función de investigación, con un mayor control y sin considerar logros en la función de docencia.

En Colombia, el incentivo de seguridad laboral normalmente está dado desde el principio. En otras palabras, los profesores de tiempo completo cuentan, en su mayoría, con contratos a término indefinido. Así, la motivación para la producción científica en el contexto colombiano, al igual que en otros contextos como México (ver por ejemplo, Bensimon y Ordorika, 2006), se incentiva principalmente vía salario y como se presenta más adelante por medio de la medición de grupos de investigación.

**Segundo.** La función de docencia juega un papel marginal para los escalafones docentes. De tal manera que a pesar de considerar la formación como el fin último de la educación superior tal como aparece en la Ley de Educación Superior vigente (CRC, 1992b), esta no se incentiva en las políticas que afectan el salario de los docentes. Mientras el Decreto 1444 de 1992 (PRC, 1992) no realizó ninguna mención al respecto, en el Decreto 1279 de 2002 (PRC, 1992) aparecen explícitos en los artículos 12 y 18 el rol de la docencia como factores que inciden en las modificaciones salariales. Mientras el artículo 12 menciona el desempeño destacado en las labores de docencia y extensión como uno de los factores que modifica el salario, en el artículo 18 se desarrolla este factor. El artículo 18 tiene como título: “El desempeño destacado de las labores de docencia y extensión, y la experiencia calificada”, el cual plantea un mecanismo de evaluación para estimular con bonificaciones el desempeño de los mejores docentes. Sin embargo, si se contrasta el título del artículo con su contenido se encuentra una ausencia de los estímulos a la función de docencia propuestos inicialmente, y se estimula exclusivamente las actividades de extensión y no las de docencia.

**Tercero.** Con el decreto derogado, 2912 de 2001 (PRC, 2001), se introdujo la evaluación periódica de méritos para fortalecer las actividades de docencia, investigación y extensión (artículo 12). Esta consistía en un sistema que todas las universidades debían instaurar para la evaluación de la actividad docente, teniendo en cuenta la docencia directa, formación de investigadores, dirección de tesis e inserción de las labores investigativas y de extensión en la calidad de la docencia. Cada año se podía escoger la tercera parte de los profesores en cada categoría (auxiliar, asistente, asociado y titular) con los méritos más altos. Este sistema de evaluación de méritos significó un diseño discrecional para asignar el reconocimiento salarial a los mejores docentes, lo cual podría incentivar casos de nepotismo—al construir un patrón de medida común y cantidad fija para disciplinas diferentes—y desmotivación de los profesores hacia sus labores de investigación y docencia—al señalar que sólo una tercera parte de los docentes de cada categoría podía acceder a una mejora en su remuneración (Misas Arango, 2003). Con el Decreto vigente, 1279 de 2002 (PRC, 2002), desapareció la evaluación periódica de méritos y se estableció la evaluación periódica de productividad (artículo 16), la cual se centra en los logros de los docentes en investigación dejando de lado una vez más las actividades de docencia.

**Cambio V. Incentivos para los grupos de investigación.** En la Ley 29 de 1990 (CRC, 1990) se establecieron las primeras bases normativas para promover y organizar el desarrollo científico a través de los grupos de investigación (artículo 2). Por su parte, la Ley vigente, 1286 de 2009 (CRC, 2009), continúa promoviendo el fortalecimiento de los grupos de investigación bajo la responsabilidad de Colciencias (artículo 17, numeral 2). En este sentido, en el cambio de la Ley 29 de



1990 (CRC, 1990) a la 1286 de 2009 (CRC, 2009) se presentó el fortalecimiento de las mismas políticas y no una modificación sustancial, porque las dos leyes van en la misma dirección de fortalecer el desarrollo de la investigación.

Desde 1991, Colciencias inició los procesos de convocatorias para el reconocimiento de grupos de investigación. En 1998 se utilizó el primer modelo de medición y desde entonces se ha modificado y ajustado su estructura conceptual y de escalafonamiento. En el 2002 se consolidaron los indicadores de existencia, calidad, visibilidad, circulación y uso para apoyar la medición de los grupos. Para el 2006, se incluyó el reconocimiento de las empresas (spin off), creadas por grupos de investigación y se incorporaron los umbrales para medición de productividad para los grupos de nueve años, es decir, a cada investigador de cada grupo de investigación le evaluaban la producción académica de los últimos nueve años, sin tener en cuenta su producción académica anterior a ese umbral. Este periodo o umbral se disminuyó a cinco años para la siguiente medición. En el 2008 se agregó en la medición la formación de recurso humano al interior de los grupos, por ejemplo, la asesoría a estudiantes de doctorado y maestría, y también se agregó la divulgación de los resultados de investigación como por ejemplo la participación como ponente en eventos académicos (Colciencias, 2015; Orozco et al., 2013).

Entre el 2010 y el 2011 se construyó un nuevo instrumento de medición que tuvo en cuenta nuevos aspectos, como por ejemplo innovaciones generadas en la gestión empresarial, períodos de observación diferenciados por tipo de producto, y clasificación de la producción de acuerdo a la generación de conocimiento, desarrollo tecnológico, apropiación social de conocimiento y formación (Colciencias, 2015). En el 2013 se tipificaron los integrantes de los grupos en senior, asociados y junior y también se incorporaron los indicadores de cohesión (interacción real de los integrantes del grupo) y cooperación (colaboración entre grupos de investigación). La evolución y resultados de la medición de grupos de investigación y reconocimiento de investigadores, genera presión por desarrollar la función de investigación, principalmente por medio de la producción científica verificable. El fortalecimiento de los grupos investigación evidencia los esfuerzos del país por ser parte de la sociedad del conocimiento e incorporar en las universidades el capitalismo académico.

En síntesis, los cambios presentados muestran como la legislación colombiana es un mecanismo de introducción y fortalecimiento del capitalismo académico en Colombia, tal como lo propone Kaidesoja y Kauppinen (2014). En este sentido, cabe indagar cómo responden las universidades a estas leyes por ejemplo facilitando o rechazando el ingreso de estas políticas o con tensiones o contradicciones. Así, en la siguiente analizamos cómo dos universidades colombianas, UPública y UPrivada, responden frente a reformas en las políticas públicas relacionadas con el desarrollo de la investigación y la docencia.

### **Respuestas de la UPública y UPrivada**

En las universidades seleccionadas buscamos cómo las universidades responden a las reformas en la legislación a partir de sus declaraciones fundacionales y planes de desarrollo. Esta búsqueda está relacionada con el segundo mecanismo que propone Kaidesoja y Kauppinen (2014), diseño y re-diseño organizacional, para facilitar el ingreso del capitalismo académico en las universidades. Así mismo, tuvimos en cuenta la opinión de los expertos, rectores, profesores y estudiantes y qué tanto sus percepciones legitimaban o cuestionaban las reformas. En las dos universidades encontramos respuestas a los lineamientos propuestos en las reformas presentadas. Tanto los documentos institucionales como las percepciones de los participantes develan aceptación, tensiones y preguntas con respecto a la introducción del capitalismo académico, y específicamente al énfasis en la función de investigación. Entre los documentos revisados, los planes de desarrollo son los que se encuentran más alineados tanto con las reformas en educación superior como con las

tendencias mundiales. El análisis a continuación permite corroborar el cambio en la concepción e importancia de la investigación, así como resistencias en formalizar la prioridad solamente en investigación, y tensiones en el balance docencia-investigación.

**Docencia e investigación en las declaraciones fundacionales.** En la definición de la docencia en ambas universidades no se encuentran variaciones con respecto a la legislación ya derogada en el SES (Decreto 80 de 1980). La UPública define la docencia como actividad de carácter difusivo y formativo y la UPrivada la define como acciones que promueven el aprendizaje efectivo. Con respecto al propósito de la docencia, ambas universidades tratan de conservar la función formativa en su misión, planes de desarrollo y proyecto educativo institucional, acogiéndose a la Ley de Educación Superior (CRC, 1992b). Específicamente, la misión anterior de la UPrivada, vigente hasta el 2008, estaba centrada en la formación. En cambio, la misión actual incluye la formación, pero se le agrega la realización de procesos de investigación científica y aplicada, acogiéndose a Ley de Educación Superior (CRC, 1992b) y a la vez abriendo la puerta al desarrollo de la investigación como lo promueve las leyes del SNCTI; como plantea Pineda (2015), esta misión es una amalgama entre las ideas tradicionales y contemporáneas de universidad. Para la UPública la misión continúa igual a pesar de los cambios legislativos y presenta el mismo nivel de significancia tanto para la docencia como para la investigación.

La UPrivada presenta una mayor consistencia entre la definición de la función de investigación, su misión y visión formulada que la UPública. Así, para la UPrivada tanto la definición de investigación como la misión y visión de futuro subrayan la búsqueda por desarrollar la capacidad intelectual de sus alumnos y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico. Por su parte, la UPública integra la formación y la investigación con diferente preponderancia en la misión y la visión. Mientras en la misión se resalta la formación integral y la investigación como aspectos fundamentales, en la visión se centra primordialmente en lograr ser la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina. La contradicción de la UPública entre la misión y la visión evidencia la tensión de la universidad por responder a su misión tradicional (formar ciudadanos) y las ideas contemporáneas (ser la principal universidad de investigación del país) que denotan competitividad y búsqueda de prestigio, características que son parte de la lógica del mercado.

**Docencia e investigación en los planes de desarrollo.** Los objetivos de mediano y largo plazo de estas universidades se concentran en los planes de desarrollo. A pesar de la prioridad en la formación que ambas universidades establecen en sus misiones, los planes a futuro privilegian principalmente el desarrollo de la investigación. Para el primer plan de desarrollo de la UPública que cubrió desde mediados de los noventa hasta principios del siglo XXI, se diagnosticó: bajo nivel de inversión en ciencia y tecnología, número insuficiente de investigadores, sistema educativo que no estimulaba la curiosidad y el disfrute de los estudiantes por la búsqueda del conocimiento y falta de integración al SNCTI. Para mejorar su diagnóstico, el plan de desarrollo propuso el fortalecimiento de la investigación, pero articulada con la docencia, declarando la investigación como el único camino posible para acceder al conocimiento transformador. Además, en el plan se propuso una mayor integración entre la UPública y el SNCTI, para posibilitar el acceso de los investigadores a recursos y a redes de cooperación científica. El diagnóstico y la propuesta a futuro de la UPública muestra cómo las reformas permean la universidad y sus decisiones de futuro. Sin embargo, contrario a lo que la legislación proponía, la UPública seguía considerando la unión investigación-docencia. En otras palabras, la UPública abrió la puerta a los cambios en investigación, pero sin desconocer la importancia de su vínculo con la docencia.

En este primer plan de desarrollo revisado, la UPública le dio un papel protagónico a la investigación. Algunas de las metas para el 2006 fueron: 1) consolidar la investigación como eje

central del desarrollo de la actividad académica y estar vinculado con la calidad de los programas de formación; 2) estructurar y luego reformar el sistema universitario de investigaciones; 3) integrarse al SNCTI liderado por Colciencias; 4) pasar de ser una institución con una muy incipiente colectividad dedicada a la investigación, a consolidarse como una institución que tiene una comunidad de investigadores y con un impacto significativo en la creación de doctorados, maestrías y pregrados; 5) ser reconocida como una institución que tiene una profunda vocación investigativa; y 6) aumentar el número de proyectos de investigación, de docentes vinculados a procesos de investigación, y diversificar las fuentes de financiamiento. Estas metas dan cuenta de la influencia de las políticas de SNCTI.

En la misma línea, en el plan de desarrollo vigente hasta el 2016, la UPública aspiró a ser la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina, y para avanzar en su propósito definió cinco temas estratégicos: 1) el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; 2) la formación humanística y científica de excelencia; 3) el fomento de la interacción universidad-sociedad; 4) el bienestar de la comunidad universitaria; y 5) la efectividad en la gestión de la organización. Para el primer tema estratégico se planteó el objetivo de generar conocimiento científico y tecnológico de calidad internacional y con pertinencia social con las metas enmarcadas en el capitalismo académico o en acciones bajo la lógica del mercado: crear 10 centros de investigación de excelencia, alcanzar 15 registros de propiedad intelectual, obtener cinco contratos de licencia de propiedad intelectual, publicar un promedio anual de 460 artículos en revistas indexadas, aumentar al 60 por ciento la participación de los grupos de investigación de excelencia con relación al total de grupos de investigación, e incrementar al 30 por ciento la participación de los ingresos para investigación provenientes de fuentes internacionales.

Al igual que se presentó en las reformas legislativas, las metas propuestas en materia de investigación develan para la UPública cómo la generación de conocimiento comienza a ocupar un papel protagónico, papel que se conecta más con la búsqueda de patentes y recursos (comercialización del conocimiento) que como soporte del ejercicio docente. De esta manera comienza a prevalecer la investigación como parte del engranaje del SNCTI, sistema que tiene un propósito de aportar al desarrollo económico a través de la producción y transferencia de conocimiento al mercado, más no de promover la función de docencia ni el vínculo investigación-docencia.

En contraste, el primer plan de desarrollo de la UPrivada formuló objetivos como el fortalecimiento de las actividades de investigación por medio de la cristalización de grupos y proyectos de investigación para abordar el conocimiento de la realidad nacional desde diversos ángulos (científico, social, cultural y económico). Para lograr el fortalecimiento de la investigación se propuso redistribuir la carga académica docente, evaluar los proyectos de investigación presentados y la producción intelectual, estimular la formación de comunidades académicas y propiciar las publicaciones de los resultados de investigación.

Para el 2006, al final de la ejecución del primer plan de desarrollo de la UPrivada, se diagnosticó un mejoramiento y diversificación de las actividades de investigación y de los grupos de investigación, la obtención de recursos para los proyectos de investigación y la distinción de los investigadores. Para seguir mejorando la investigación, en el siguiente plan de desarrollo se propuso formar parte de las universidades con investigación o universidades de docencia con investigación durante la ejecución del plan de desarrollo, y en un largo plazo llegar a ser una universidad de investigación. Como concreción de la meta propuesta, algunos de los objetivos a mediano plazo fueron: 1) comprometer a todos los grupos de investigación de la universidad en los procesos de reconocimiento, clasificación y medición promovidos por Colciencias y otros organismos nacionales e internacionales; 2) revisar las políticas, programas, procedimientos y estímulos para las actividades investigativas de la UPrivada; y 3) fortalecer el vínculo empresarial para el desarrollo conjunto de las

actividades de investigación. A largo plazo: 1) realizar publicaciones en revistas indexadas de comunidades académicas con reconocimiento internacional, 2) obtener patentes y 3) contar con grupos y centros de investigación debidamente reconocidos y con soporte en cada uno de los programas de maestría y doctorado. En los objetivos propuestos a largo plazo, al igual que en la UPública, se empieza a evidenciar la institucionalización de los parámetros del SNCTI, que se centra en el fomento y reconocimiento a los logros en investigación representados en las publicaciones. Dadas las consideraciones anteriores, se puede decir que las universidades estudiadas no desconocen su finalidad formativa ni la investigación como base de la docencia, pero introdujeron con fuerza las políticas nacionales de fomento de la investigación desde la lógica del mercado con mayor competitividad y conexión con las empresas.

**Vínculo investigación-docencia.** Aunque el esfuerzo en ambas universidades en materia de investigación se centra cada vez con mayor fuerza en la generación de conocimiento y en la transferencia del mismo por medio de patentes y vínculos con el sector empresarial, la relación entre investigación y docencia no se ha dejado de promover. Esta relación se promueve en las universidades por medio de actividades extracurriculares como grupos de investigación para estudiantes de pregrado—llamados semilleros de investigación—y en la formación de estudiantes de maestría y doctorado por medio de programas de becas para estudiantes que están vinculados a proyectos de investigación. Sin embargo, los participantes de los grupos focales identificaron dificultades en la relación docencia-investigación. Por ejemplo, los estudiantes de pregrado que participaron en el grupo focal de la UPrivada indicaron que sólo quienes se involucran en investigación aprenden y se enteran de las oportunidades. Así comentó un estudiante:

... en el caso particular de mi programa académico, el estudiante que está por fuera de un grupo de investigación no se entera qué temas y proyectos se están trabajando, entonces la información se queda en pocos estudiantes.

Un profesor de la UPrivada expresó cómo se podría integrar a más estudiantes en investigación:

La investigación puede actuar sobre los planes de estudio como asignaturas flexibles para contar ampliamente resultados de investigaciones: cuál es el problema, qué se hizo y cuáles fueron los hallazgos. Serían cursos dedicados a contar los resultados de una o varias investigaciones, con el fin de que los estudiantes escuchen la persona que estuvo al frente de la investigación, se familiaricen con la bibliografía y puedan emerger nuevas ideas para futuros proyectos o trabajos de grado.

La investigación, su definición, importancia y relación con la docencia fue un tema muy mencionado por los entrevistados y los grupos focales. En general, los participantes valoran la investigación y demandan su presencia en el aula de clase. Así lo manifestó un directivo que ha ocupado el cargo de rector en la UPrivada:

... sé que debemos buscar ser una universidad de investigación, pero esa idea no puede desligarse del acto pedagógico, es decir, debe permear el proceso de enseñanza-aprendizaje porque de lo contrario se fragmentaría la universidad.

Con el énfasis en investigación, se generó una tensión en las universidades estudiadas entre la función de investigación y docencia, como manifestó un directivo que ha ocupado el cargo de rector en la UPública:

...la investigación y la docencia tienen una relación conflictiva. Muchos investigadores consideran que la docencia es una pérdida de tiempo, y le roba tiempo a la investigación.

Así mismo, los expertos también se expresaron al respecto, como se ilustra en esta cita:

[la articulación investigación-docencia] ese es uno de los, a mi juicio, dilemas más serios que la universidad a nivel mundial enfrenta. Es ahí donde vemos los peligros de esa tendencia de convertirse en un centro de excelencia para investigación. Se termina poniendo tanto énfasis y asignándole tanto valor a la parte de investigación, que la universidad comienza a juzgarse por lo que ella hace en investigación y no por la calidad de su gente, de sus recursos humanos. Eso es un precio muy alto para pagar y eso sí es un riesgo alto y ya comienzan a presentarse los síntomas en esa dirección ... si bien es importante consolidar la investigación, sus grupos y centros de excelencia, hay que buscar retroalimentar la docencia, y más específicamente la calidad de la docencia, no dejando a los estudiantes por fuera de lo que se está haciendo en investigación.

En síntesis, a diferencia de la legislación presentada, el vínculo investigación-docencia no es ignorado por las universidades estudiadas. Sin embargo, todos los participantes (estudiantes, profesores, rectores y expertos) expresaron la tensión y las dificultades que existen en esta unión. Tanto las percepciones de los participantes y las acciones de las universidades en este aspecto se relacionan con la idea tradicional de universidad (orientada a la formación) y corrobora la coexistencia de las dos ideas de universidad (tradicional y contemporánea) al igual que los hallazgos de Pineda (2015).

**Incentivos derivados del escalafón docente.** La UPública utiliza el Decreto 1279 de 2002 (PRC, 2002) para la remuneración de los profesores, como explicamos en la sección anterior. Según un directivo que ha ocupado el cargo de rector en esta institución

El cambio en el régimen salarial de los profesores universitarios fue un símbolo de un nuevo paradigma: para lograr una mejor productividad académica y captar los mejores profesores, entonces se hizo un esfuerzo muy grande de transformación en el tema salarial, para que estuviera más ligado a la productividad que a la antigüedad, con la idea de mejorar las condiciones salariales del profesorado a través un régimen de productividad.

Adicional al Decreto 1279, la UPública tiene un estatuto profesoral. Este estatuto plantea que la investigación y la docencia son los ejes de la vida académica de la universidad. En su contenido, se consideran incentivos tales como licencias, comisiones de servicio, de estudio y administrativas; año sabático; participación en programas de desarrollo académico y pedagógico; asistencia a seminarios, congresos, cursos, pasantías; y políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada. La diferencia es que estos incentivos son temporales, mientras la productividad académica sí representa un aumento salarial permanente en el tiempo.

En la UPrivada se han generado incentivos que buscan desarrollar y reconocer las dos funciones mencionadas, pero en la regulación directamente relacionada con el quehacer docente no se les da el mismo nivel de importancia ni se busca una articulación entre estas. Por ejemplo, la prelación que la UPrivada le da a la función de investigación se puede observar comparando los dos estatutos docentes, el derogado y el vigente. Cabe resaltar que ambos estatutos buscan incentivar la producción académica, siendo más evidente en el último. Mientras en el primer estatuto la explicación de las actividades del profesor era en el orden docencia, investigación, extensión y administración académica, para el segundo estatuto el orden cambió por cuatro campos de acción profesoral, comenzando por investigación, docencia, proyección social y administración académica. El sutil cambio de orden está acompañado de incentivos que están principalmente asociados a los

logros en investigación.

Al comparar los incentivos de los dos estatutos derogado y vigente de la UPrivada, se encontraron otras diferencias relacionadas con la función de investigación y docencia. En el primer estatuto, el ascenso en el escalafón se realizaba por medio de asignación de puntos de acuerdo con los estudios formales, dominio de idiomas, la producción académica (patentes, libros, artículos en revistas internacionales y nacionales) y asignación de méritos docentes con base en la evaluación de jefes. Por su parte, en el segundo estatuto se presenta una mayor reglamentación de la estructura del sistema de investigación de la universidad y los incentivos para los docentes. Aunque también se estimulan las otras funciones de docencia (acceso a programas de formación y capacitación y premio a la excelencia docente) y extensión (premio a la proyección social), la única forma de ingresar y tener promoción en la carrera académica del escalafón es por medio de productos derivados de investigación, o producción artística y musical según el caso, que varían de cuatro a nueve productos con base en la clasificación de Colciencias. El cambio del segundo estatuto se realizó meses después de terminar el trabajo de campo de esta investigación y por eso no se cuenta con evidencia sobre las percepciones de los participantes.

En todo caso, lo anterior muestra que las dos universidades responden a las demandas del entorno que van en dirección a valorar económicamente la actividad docente, de acuerdo a los logros obtenidos en producción académica, por encima de la experiencia y el aporte en la formación de los estudiantes. Si bien el reconocimiento de la docencia es mayor que en las políticas nacionales, los estatutos docentes de las dos universidades muestran que independiente del carácter de la institución, pública o privada, se concretizan los cambios propuestos en las políticas nacionales para incentivar la productividad académica sobre la docencia.

El escalafón docente también fue muy controvertido entre los expertos, quienes manifestaron preocupación sobre la calidad de las investigaciones y la forma de promover extrínsecamente la producción científica, como lo expresó un experto:

La investigación en la universidad se ha colado del sueldo, los profesores aumentan de categoría y eso les significa ascenso en el escalafón, es decir, un mayor sueldo que los ha puesto a investigar, eso me parece bueno, lo que sí me parece de mucha preocupación es que no hay garantía para evitar que la investigación se reduzca a la búsqueda del escalafón y el sueldo.

Por este motivo, las críticas de los expertos van encaminadas a los peligros de basarse solo en motivaciones extrínsecas para el desarrollo de la investigación (Mendoza & Berger, 2008), como lo manifestó un experto: “si cada docente-investigador quiere y busca capturar la renta a partir de sus publicaciones, ¿en qué lugar queda la generación de conocimiento?”

**Incentivos derivados de la medición de grupos de investigación.** Los grupos de investigación son otra forma de incentivar la investigación sobre la docencia. En la revisión de los planes de desarrollo y las estadísticas de estas universidades, es notorio el fomento de la creación de grupos de investigación, respondiendo ampliamente a las políticas implementadas por el SNCTI. Las dos universidades definen los grupos como unidades básicas e importantes. En la UPrivada, mientras en 1996 se presentó un grupo a la convocatoria realizada por Colciencias, en el 2003 ya se tenían 34 y 41 en el 2010. En 2015 aunque no se presenta crecimiento en los grupos sí hay un mayor reconocimiento de los mismos en las categorías de mayor nivel. Por su parte, la UPública presenta una tendencia similar en crecimiento y reconocimiento de los grupos relativo a su mayor tamaño, pues de 2010 a 2015 pasó de tener 222 grupos a 268 con 55 y 98 de ellos en las categorías más altas, respectivamente.

Todos los profesores participantes en los grupos focales de las dos universidades hacen parte

o son líderes de grupos de investigación, lo que da señales de un movimiento concreto en la función de investigación dentro del quehacer docente. No obstante, la mayoría de ellos al contar cómo participa y cómo es el funcionamiento del grupo, expresaron que lo hacen formalizando la producción académica en Colciencias en la herramienta en línea llamada CvLAC—software donde se ingresa el currículum vitae de los investigadores colombianos y es de visibilidad pública— y GrupLAC—otra herramienta en línea donde se ingresa la información de los grupos de investigación de las universidades y centros de investigación en Colombia—pero muy pocos interactúan realmente como equipos de investigación.

Al igual que en las universidades estudiadas, los expertos también identificaron dificultades que las políticas de grupos de investigación generan con relación a su relevancia social. En este sentido, un experto mencionó:

Nosotros publicamos, es verdad, algunos de los textos van a los estudiantes como textos de estudio, pero yo estoy seguro, lo digo con responsabilidad y vergüenza, que un porcentaje muy significativo de la investigación es irrelevante, no se ha pensado el impacto y la utilidad social de la investigación.

Como presentamos desde el contexto, las universidades colombianas responden a los incentivos desarrollados por el SNCTI en relación con los grupos de investigación. Como es esperado, en las universidades estudiadas se presenta crecimiento de la cantidad y clasificación de los grupos de investigación y participación por parte de todos los profesores participantes y una parte de los expertos. Sin embargo, de las diferentes percepciones reflejan dificultades de la forma de incentivar y medir los grupos de investigación. Además de la sobrevaloración de la función de investigación, las redes de trabajo que se logran por medio de los grupos de investigación se centran en mejorar los indicadores de resultados visibles y verificables para quedar en una buena clasificación, dejando de lado la relación investigación-docencia, y poniendo en cuestión la relevancia de los resultados de investigación para la formación.

## Conclusiones

En resumen, las reformas en la legislación del Sistema de Educación Superior y el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación en Colombia son una plataforma que permitió a las universidades estudiadas introducir la lógica del mercado respondiendo a las tendencias que resaltan y valoran los avances del conocimiento científico en pro del mejoramiento de la economía. En este contexto, la formación profesional sigue siendo responsabilidad de las universidades, pero su promoción es más pasiva con respecto a los retos que estas instituciones tienen en términos de investigación. Al respecto, un directivo que ha ocupado el cargo de rector en la UPrivada se pronunció:

... no podemos entender la universidad sólo como lugar de investigación porque sería reducirle otro tipo de funciones fundamentales. Las universidades estamos empujadas, forzadas a que nos midan bajo unos parámetros de solo producción científica y cuando uno está en un cargo de esos se pregunta: ¿y yo qué hago con la orquesta sinfónica que no me da puntos y con otras actividades de la universidad que me parece fundamentales para la sociedad?

Enmarcado en la Teoría del Capitalismo Académico, en este estudio nos basamos en dos de los cuatro mecanismos propuestos por Kaidesoja y Kauppinen (2014), que contribuyen a la emergencia de la lógica de mercado en educación superior: legislación y re-diseño organizacional. Con el estudio encontramos que las reformas, mecanismo de legislación, obedecen a una nueva idea de universidad

empresarial que, como plantea Pineda y Celis (2017), no existía previamente en el contexto colombiano. Sin embargo, las universidades, mecanismo de re-diseño organizacional, responden a las reformas de ley relacionadas con investigación y docencia por medio de cambios, tensiones y resistencias. En los resultados, se resalta la importancia que se le asigna a la investigación por encima de la docencia, tanto para el SES y SNCTI como para las universidades estudiadas. Las dos universidades estudiadas han tenido procesos similares para incorporar los cinco cambios de las reformas identificados en este estudio. Ambas introdujeron elementos del capitalismo académico en sus planes de futuro como la búsqueda de recursos—por medio de la búsqueda de fuentes de financiación, patentes y vínculos con el sector empresarial—y de prestigio—vía principalmente publicaciones y reconocimiento de los grupos de investigación. Así mismo, en ambas se fijó que los productos de investigación eran los más preeminentes en el salario de los docentes. En los resultados también se demostró que con los incentivos salariales de ascenso y de reconocimiento de grupos en la legislación sí se privilegia la función de investigación sobre la de docencia, pero también se están limitando los alcances de la generación de conocimiento pasando de ser una actividad que abre camino al conocimiento y como base de la docencia, a ser una actividad de rendimiento productivo que estimula las publicaciones, la comercialización del conocimiento, el reconocimiento y el aumento de la renta salarial (Arango, 2013a).

Con las reformas del SES y el SNCTI, el conocimiento adquirió un papel central en el sistema productivo y en el desarrollo económico en Colombia, se validó el fomento de la ciencia y la tecnología y la medición de la producción académica, patentes y asociaciones con la industria, y se constató entonces el enfoque comercial de la comunidad científica, como los plantea Fernández (2009). El cambio en el significado de la función de investigación en el contexto colombiano y sus implicaciones es un tema que debe ser estudiado. Por otra parte, esta lógica de productividad y de eficiencia, propia de las empresas, se traslada a las universidades estudiadas, y éstas se empiezan a constituir como organizaciones de mercado (Ibarra, 2003). Sin embargo, los resultados muestran tensiones en cómo las universidades estudiadas responden a las reformas. En las universidades, la concepción de docencia y la investigación están atadas a lo pre-concebido antes del ingreso de las políticas neoliberales, pero el desarrollo de estas funciones se basa en las políticas neoliberales introducidas desde 1990, las cuales le asignan mayor importancia a la investigación por encima de la docencia, dejando de lado la necesidad de generar mejores condiciones que permitan desarrollar el vínculo entre docencia e investigación y el vínculo de la investigación con el entorno social. Estas tensiones coinciden con análisis de políticas educativas en Colombia y Chile (Pineda, 2015; Pineda & Celis, 2017).

A estas universidades la tradición les demanda una esencia formativa, donde la generación de conocimiento se espera que contribuya al bienestar social y a la formación de ciudadanos; pero para el entorno actual, las universidades se entienden como parte de un sistema en el que debe ayudar a la materialización efectiva de la generación de conocimiento útil para el desarrollo económico del país y obtener prestigio principalmente por medio del salario de sus graduados y del número de publicaciones sin tener en cuenta la docencia (Pineda & Celis, 2017). Según lo revisado, en ambas universidades coexiste el modelo tradicional y contemporáneo de universidad. Si bien las dos universidades conservan acciones para promover la docencia, los incentivos están altamente concentrados en los logros en investigación. De esta forma, las voces de los participantes dan cuenta de una capa en el análisis que no es posible identificar revisando los documentos formales y las estadísticas. Esta capa permitió identificar la necesidad de cultivar el vínculo investigación-docencia y preocupación por el excedido énfasis en investigación, así como por la utilidad social de la investigación. Para los hacedores de políticas y los directivos en las universidades, el análisis presentado resalta la necesidad de cuestionar y no adaptarse irreflexivamente a que las tendencias decidan los destinos de las universidades, respondiendo a propósitos exógenos que pueden atentar



contra otras actividades fundamentales para la universidad, como las actividades de docencia.

Ibarra (2003) señala cómo los profesores como ejecutores de las funciones discutidas, al ir aceptando las tendencias, son llevados a reinventar su identidad para engranarse en las nuevas formas de producción del conocimiento. Por lo tanto, estudios futuros deben incluir las percepciones de los docentes para entender cómo estos responden o se adaptan a las demandas de productividad académica; en otras palabras, cómo los profesores universitarios utilizan su agencia para hacerle frente a las exigencias de su trabajo diario en investigación, docencia y servicio y a los incentivos enfocados a aumentar la productividad académica que no tienen en cuenta el quehacer docente íntegramente. Este punto ha sido estudiado en el contexto de los Estados Unidos (Boardman, 2009; Gonzales et al., 2014; Mendoza & Berger, 2008; Mendoza, Kuntz & Berger, 2012; Szelényi & Bresonis, 2014), pero faltan estudios en el contexto Latinoamericano. Estudios futuros también pueden ampliar el análisis de cómo estas tendencias impactan a los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) como futuros docentes.

### Agradecimientos

Agradecemos a los participantes por su disponibilidad y sus valiosas contribuciones, así mismo a los evaluadores anónimos que con sus comentarios y sugerencias ayudaron a mejorar sustancialmente este trabajo.

### Referencias

- Alperin, J., & Fischman, G. (Eds.). (2015). *Made in Latin America: Open access, scholarly journals, and regional innovations*. Buenos Aires: CLACSO.
- Altbach, P. G. (2007). Empires of knowledge and development. In P. G. Altbach & J. Balan (Eds.), *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America* (pp. 1-28). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G., & Balán, J. (2007). Higher Education Policy and the Research University: In Asian and Latin America. In P. G. Altbach & J. Balan (Eds.), *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Arango, R. (2013a). Docencia e Investigación ¿Hacia la universidad investigativa? . En L. E. O. Silva (Ed.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 251-272). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Arango, R. (2013b). La educación superior en el orden democrático constitucional. In L. E. O. Silva (Ed.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 201-250). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bensimon, E., & Ordorika, I. (2006). Mexico's Estímulos: Faculty compensation based on piece-work. In R. A. Rhoads & C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 250-274). Stanford Stanford University Press.
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, 52(1), 27-52. <https://doi.org/10.1086/524305>
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Boardman, P. C. (2009). Government centrality to university–industry interactions: University research centers and the industry involvement of academic researchers. *Research Policy*, 38(10), 1505-1516. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.09.008>
- Cantwell, B., & Kauppinen, I. (Eds.). (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Cantwell, B., & Kauppinen, I. (2014). Academic capitalism in theory and research. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 3-9). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- CNA (2016). *Boletín Estadístico 2016*. Descargado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-322100\\_Boletin\\_2016\\_def.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-322100_Boletin_2016_def.pdf)
- Colciencias. (2015). *Modelo de medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Descargado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/mediciondegrupos-actene2015.pdf>
- Colciencias. (2016). *Publicación de los resultados finales de la convocatoria 737 de 2015*. Bogotá: Colciencias.
- CRC. (1990). *Ley 29 de 1990 "Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias"*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (1991). *Constitución Política de Colombia* Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (1992a). *Ley 4 de 1992 "Mediante la cual se señalan las normas, objetivos y criterios que debe observar el Gobierno Nacional para la fijación del régimen salarial y prestacional de los empleados públicos, de los miembros del Congreso Nacional y de la Fuerza Pública y para la fijación de las prestaciones sociales de los Trabajadores Oficiales y se dictan otras disposiciones, de conformidad con lo establecido en el artículo 150, numeral 19, literales e) y f) de la Constitución Política"* Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (1992b). *Ley 30 de 1992 "Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior"*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (2009). *Ley 1286 de 2009 "Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Delgado, J. E. (2014). Revistas científicas de universidades de Chile, Colombia y Venezuela: Actores y roles. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n34.2014>
- Escalante Gonzalbo, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Madrid: Turner Publicaciones
- Estrada Álvarez, J. (2005). Élités intelectuales y producción de política económica en Colombia. In J. E. Álvarez (Ed.), *Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina* (pp. 259-320). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: Procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Education Policy Analysis Archives*, 17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v17n21.2009>
- Fischman, G. E., Alperín, J. P., & Willinsky, J. (2010). Visibility and quality in Spanish-language Latin American scholarly publishing. *Information Technologies & International Development*, 6(4), 1-21.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García, J. G. G. (2003). Nuevo régimen salarial de los docentes de las universidades públicas. Una contribución al debate sobre el Decreto 2912 del 2001. *Unipluriversidad*, 3(1), 59-71.
- Gómez Campo, V. M., & Celis Giraldo, J. E. (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nómadas*, 27, 98-109.
- Gonzales, L. D., Martínez, E., & Ordu, C. (2014). Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1097-1115. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777401>
- González Arango, Ó., & Schmal Simon, R. (2005). Descripción del sistema universitario de Colombia y de Chile: una relación comparativa. *Cuadernos de Administración*, 18(30), 221-240.

- Huber, E., & Solt, F. (2004). Successes and Failures of Neoliberalism. *Latin American Research Review*(3), 150-164. <https://doi.org/10.1353/lar.2004.0049>
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- Jaramillo, A. (2010). El financiamiento de la educación superior en Colombia: Retos y tensiones. *Pensamiento Universitario*, 20, 103-127.
- Jaramillo, H., Botiva, M. A., & Zambrano, A. (2004). *Políticas y resultados de ciencia y tecnología en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Kaidesoja, T., & Kauppinen, I. (2014). How to explain academic capitalism. A mechanism-based approach. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 166-186). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lozano, F. (2003). ¿Puntos a favor para todos o grave atentado contra la universidad pública? *Unipluriversidad*, 3(1), 11-15.
- Maldonado-Maldonado, A. (2014). Peripheral knowledge-driven economies. What does academic capitalism have to say? In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic Capitalism in the Age of Globalization* (pp. 187-207). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- MEN. (1980). *Decreto Número 80 de 1980 "Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Decreto No. 1295 20 de abril de 2010 "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: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2016). *Estadísticas de Educación Superior*. Descargado de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350\\_Estadisticas\\_de\\_Educacion\\_Superior.xls](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior.xls)
- Mendoza, P. (2007). Academic capitalism and doctoral student socialization: A case study. *The Journal of Higher Education*, 78(1), 71–96. <https://doi.org/10.1080/00221546.2007.11778964>
- Mendoza, P., & Berger, J. B. (2008). Academic capitalism and academic culture: A case study. *Education Policy Analysis Archives*, 16(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.v16n23.2008>
- Mendoza, P., Kuntz, A. M., & Berger, J. B. (2012). Bourdieu and academic capitalism: Faculty “Habitus” in materials science and engineering. *The Journal of Higher Education*, 83(4), 558–581.
- Mendoza, P. (2015). Industry-academia linkages: Lessons from empirical studies and recommendations for future inquiry. In J.C. Smart, M.B. Paulsen (Eds.) *Handbook of Higher Education: Research and Theory, Vol., 30*, 469-523. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1_11)
- Misas Arango, G. (2003). El Decreto 2912: Inconveniente y perjudicial para el desarrollo académico de la universidad pública. *Unipluriversidad*, 3(1), 17-19.
- Mollis, M. (2006). Latin American identities in transition: A diagnosis of Argentine and Brazilian universities. In R. A. Rhoads & C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 60-100). Stanford: Stanford University Press.
- Montes, F., Forero, D., Salas, R., & Zarama, R. (2017). The Challenges of Creating a Ranking: A Colombian Example. *International Higher Education*(90), 22-24. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.90.10006>
- OCyT. (2015). *Colciencias: una institución que aprendió, desaprendió y aún lucha por consolidarse*. Descargado de <http://ocyt.info/Portals/0/Documentos/Policy%20Briefs/Policy%20Brief%203.pdf>
- Orozco, L. A., Ruiz, C. F., Bonilla, R., & Chavarro, D. (2013). Los grupos de investigación en Colombia. Sus prácticas, su reconocimiento y su legitimidad. En M. Salazar (Ed.), *Colciencias cuarenta años: entre la legitimidad, la normatividad y la práctica*. Bogotá: Observatorio Colombiano

- de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Orozco Silva, L. E. (2013). Tendencias de las políticas públicas en materia de educación superior. En L. E. O. Silva (Ed.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 31-78). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pineda, P. (2015). *The Entrepreneurial Research University in Latin America: Global and Local Models in Chile and Colombia, 1950-2015*. New York: Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/9781137540287>
- Pineda, P., & Celis, J. (2017). ¿Hacia la Universidad Corporativa? Reformas Basadas en el Mercado e Isomorfismo Institucional en Colombia [Edición Especial]. *Education Policy Analysis Archives*, 25(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2837>
- PRC. (1992). *Decreto número 1444 de 1992 "Por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas de orden nacional"*. Bogotá: Presidente de la República de Colombia.
- PRC. (1994). *Decreto 0110 de 1994 "por el cual se establecen criterios para la inspección y vigilancia respecto a los derechos pecuniarios en las instituciones de educación superior de carácter privado"*. Bogotá: Presidente de la República de Colombia.
- PRC. (2001). *Decreto 2912 del 31 de diciembre de 2001 "Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales u Oficiales del Orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital"*. Bogotá: Presidente de la República de Colombia.
- PRC. (2002). *Decreto 1279 de Junio 19 de 2002 "Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales"*. Bogotá: Presidente de la República de Colombia.
- Puyana, A. M., & Serrano, M. (2000). *Reforma o inercia en la universidad latinoamericana: la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional Autónoma de México*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Rabossi, M. (2009). Two different organizational reactions: The university sector in Argentina and Colombia and the neoliberal proposal. *Policy Futures in Education*, 7(5), 532-543.  
<https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.532>
- Räsänen, K. (2014). Academic capitalism and practical activity. Extending research program. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 94-112). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rhoades, G., Maldonado-Maldonado, A., Ordorika, I., & Velazquez, M. (2004). Imagining alternativas to global, corporate, new economy academic capitalism. *Policy Futures in Education*, 2(2), 316-329. <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.7>
- Rhoads, R. A., & Torres, C. A. (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Roa Varelo, A. (2014). Accreditation in Colombia: Achievements and Challenges. *International Higher Education*(74), 24-25. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.74.5473>
- Slaughter, S. (2014). Rethorizing academic capitalism: Actors, mechanisms, fields and networks. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 10-32). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*(5), 583-606. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9460-9>
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Taylor, B. J. (2016). Introduction. In S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), *Higher education, stratification, and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US, and Canada*

- (Vol. 45, pp. 1-10). Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_1)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9>
- Soto Arango, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(7), 99-136.
- Szelényi, K., & Bresonis, K. (2014). The Public Good and Academic Capitalism: Science and Engineering Doctoral Students and Faculty on the Boundary of Knowledge Regimes. *Journal of Higher Education*, 85(1), 126-153. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_1)
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: Hispamer.
- Välilmaa, J. (2014). University revolutions and academic capitalism: A historical perspective. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 33-54). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Vallejo, M. A. (2003). Por una carrera docente universitaria hacia la construcción de comunidad académica. *Unipluriversidad*, 3(1), 51-52.
- Vega Cantor, R. (2011). Contrarreforma educativa en Colombia. *El Agora USB*, 11(2), 335-379.
- Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ediciones Ocean Sur.
- Walker, J. (2009). Time as the Fourth Dimension in the Globalization of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 80(5), 483-509. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0061>
- Walker, J. (2014). Exploring the academic capitalist time regime. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic Capitalism in the Age of Globalization* (pp. 55-73). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Sobre los Autores

### Isabel C. Montes

Universidad EAFIT and University of Missouri

[imontesg@eafit.edu.co](mailto:imontesg@eafit.edu.co)

<http://orcid.org/0000-0003-3537-6369>

Isabel C. Montes es profesora en formación de la Universidad EAFIT y se encuentra estudiando su doctorado en *Educational Leadership and Policy Analysis (ELPA)* en la Universidad de Missouri con énfasis en educación superior y política educativa. Sus intereses de investigación están en el análisis de la implementación de política educativa; capitalismo académico y su relación con la vida académica de profesores; y la relación entre neoliberalismo y educación superior en el contexto latinoamericano.

### Pilar Mendoza

University of Missouri

[mendozamp@missouri.edu](mailto:mendozamp@missouri.edu)

Pilar Mendoza es doctora en *Education in Education Policy and Leadership* de la Universidad de Massachusetts Amherst. Es profesora asociada en el departamento *Educational Leadership and Policy Analysis (ELPA)* de la Universidad de Missouri. Sus intereses de investigación están en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe; educación superior comparada e internacional; y el impacto del capitalismo académico en el bien público de la educación superior.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 40

26 de marzo 2018

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University



## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil