

La Docencia de Calidad y su relación con las Políticas de Acreditación

Sandra Patricia Guzmán Puentes

Tesis para obtener el título de Doctora en Educación

Director

Dr. René Guevara Ramírez

Doctor en Ciencias Sociales- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco-  
México.

Profesor Asociado Departamento de Posgrados-Universidad Pedagógica Nacional  
Profesor Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Pedagógica Nacional  
Doctorado Interinstitucional en Educación

Bogotá  
2021

## **Dedicatoria**

*A Dios por darme tantas oportunidades, ésta es una de ellas y por haber protegido mi camino para que, a pesar de la adversidad, mi familia goce de salud y bienestar.*

*A mis adorados hijos Karina y Esteban, por ser el motivo que me hace sonreír cada mañana, ustedes fueron fuente de inspiración, equilibrio y motivo cada día, sin su ternura, amor, alegría, energía y sacrificio esto no hubiese sido posible. Los amo infinitamente, y les agradezco por dar sentido a mi existencia.*

*A mi amado esposo Dorancé, por su inquebrantable amor y apoyo. Por enseñarme cada día, que el amor con el tiempo no se transforma, simplemente se fortalece. Gracias por tu admirable serenidad y abnegación, y por animarme cada mañana a no desistir. No imaginas cuánto tu alegría, vitalidad y amor alimentan mi vida y permitieron fraguar este logro.*

## **Agradecimientos**

De manera muy especial, agradezco al Profesor René Guevara por dirigir esta tesis doctoral y compartir con generosidad su experiencia y amplio conocimiento. Su capacidad para orientarme en la exploración de rutas de aprendizaje y para guiar mis ideas fue un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino para mi formación académica e investigativa. Su apoyo, acompañamiento, paciencia y confianza en mi trabajo fueron decisivos para no desistir y culminar este reto. ¡Gracias, usted siempre será mi MAESTRO!

Gracias a los doctores Luis Manuel Aguayo, Jorge Oswaldo Sánchez, Guillermo Bustamante por todo el apoyo brindado en la construcción, desarrollo y valoración. Sus aportes permitieron enriquecer de manera importante esta investigación.

Gracias a los directivos de las universidades Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana que permitieron la realización de esta investigación; y a los 21 profesores que entusiasta y generosamente participaron de este proyecto, sin su apoyo no hubiese sido posible llevar a cabo esta tesis doctoral.

Gracias a la Doctora Tatiana Calderón de la Universidad San Buenaventura en Cali y al Doctor Juan Vianey Gómez de la Javeriana Cali por su invaluable apoyo y largas horas de entrevista y orientación que permitieron el pilotaje de la metodología y los instrumentos utilizados.

Gracias a los seis académicos reconocidos como autoridades universitarias, y respetados actores de política, Dr. Luis Enrique Orozco, Dr. Carlos Augusto Hernández, Dr. Guillermo Páramo Rocha, Padre Gerardo Remolina, S.J., Dr. Alberto Roa Varela, y Dr. Pedro Polo Verano quienes generosamente brindaron sus remembranzas sobre la configuración de la política de calidad en el país. Fue para mí un honor y un placer, recibir una muestra de la sabiduría y generosidad que los caracteriza. Sus aportes son invaluable.

Gracias a los profesores Paola Rodas, Raúl Martínez, Luis Manuel Aguayo, Marília Sousa y Sandra Londoño por su inconmensurable apoyo para hacer posible mis estancias investigativas en México, Brasil y Cali.

Gracias a mis padres Blanca y Eudoro, por siempre estar ahí, atentos y cuidadosos, dándolo todo por mí, y alentándome con sus ponderaciones por cada esfuerzo que hago.

Gracias infinitas a María Dolores, mi benefactora y segunda madre, por su ejemplo, sabiduría, y generosidad. Su apoyo incondicional y protección han sido fundamentales en mi vida, sin usted no hubiera logrado esto y muchas otras cosas.

Gracias a mi hermano Raúl, su extraordinario esfuerzo, generosidad y amor, han sido un modelo inspirador para no desistir y siempre tener la energía para lograr mis sueños.

Gracias a mis hermanos Jenny y Yebrail, a mis amigos Diana, Martha, Juan, Carlos, Natalia, Camilo, Ángela, Edison, Iván, Rosmine, y Danilo, por haberme brindado su cariño y apoyo, alivianándome en muchos momentos difíciles. Ustedes son un regalo de Dios.

*“Un camino sin obstáculos probablemente conduce a un lugar que no vale la pena”  
Virgilio*

## CONTENIDO

Introducción General .....	15
Referencias .....	22
Consideraciones metodológicas generales .....	23
Referencias .....	30
El Problema .....	31
De los logros en cobertura, a la preocupación por la calidad .....	31
Referencias .....	36
Preguntas de investigación .....	38
Objetivos.....	39
a. Objetivo General.....	39
b. Objetivos específicos.....	39
PARTE I.....	40
Introducción.....	40
Capítulo 1. Estado de la investigación sobre acreditación de la calidad de la educación superior: una mirada internacional .....	44
Resumen .....	44
Introducción.....	44
Método.....	47
Resultados.....	49
Configuración de la acreditación de la calidad como campo de investigación .....	49
Discusiones en torno a la acreditación de la calidad .....	58
La lucha por conseguir el prestigio de la calidad .....	58
La información como factor determinante de la acreditación .....	61
La docencia como elemento diferenciador de la calidad.....	63
Los agentes universitarios y los procesos de acreditación .....	65
La acreditación: un mecanismo innecesario para el mejoramiento de la calidad.....	68
Conclusiones.....	74
Referencias .....	76

Capítulo 2. La debilidad de un estado. ....	81
<i>Crono</i> de una política. ....	82
Años aciagos de un Estado débil en su fortaleza.....	84
Transición normativa: el propósito de un Decreto (80/80).....	89
Retomando el análisis.....	91
Dilución de la frontera público-privada, en la cúspide institucional.....	94
La reforma que no fue... ..	97
Recapitulación sobre el mercado (educación superior) ... ..	98
“Leseferismo” de Estado... ..	100
Referencias .....	106
Capítulo 3. La Acreditación de la Calidad de la educación superior en Colombia: ¿un mecanismo de regulación o consagración? Análisis sincrónico.....	108
Resumen .....	108
Introducción.....	109
Metodología.....	113
Resultados.....	116
La oferta de programas y su capacidad en matrícula y graduados vs la acreditación en una distribución público-privado.....	116
Prevalencia de la acreditación según carácter del programa, sector y área del conocimiento con respecto a la distribución de la oferta público-privada .....	119
Representación de la acreditación de programas por regiones.....	125
Posicionamiento de la acreditación con respecto a la oferta de instituciones de educación superior .....	127
Conclusiones.....	132
Referencias .....	133
Capítulo 4. Las dos manos del Estado: Creación de instituciones de educación superior y agenciamientos para la política de acreditación de la Calidad .....	136
Resumen .....	136
Palabras clave: .....	136
Introducción.....	136
Marco Teórico .....	142

El título académico como capital .....	142
Metodología.....	143
Resultados.....	144
Analítica estadística de la educación superior colombiana .....	144
El mercado de la educación superior: predominio de instituciones universitarias privadas.....	153
El Estado en acción: evaluación de la calidad académica .....	158
Conclusión .....	165
Referencias .....	167
PARTE II.....	169
Introducción.....	169
Capítulo 1. La Pontificia Universidad Javeriana como espacio social.....	174
Estructura de gobierno universitario.....	175
Posicionamiento de la PUJ en la política de acreditación: Una coacción de su libertad para decidir. ....	179
Incursión de la PUJ en los procesos de acreditación .....	182
Cambios en la cultura organizacional derivados de la acreditación. ....	187
a. De un comité básico a un ejército acreditador .....	188
b. De la acreditación a una cultura autoevaluativa y autoreglativa .....	190
Políticas institucionales relacionadas con la calidad de la práctica docente. ....	194
Descripción general del Programa de Enfermería (caso de estudio).....	201
Descripción general Programa Ingeniería Industrial (caso de estudio).....	209
Referencias .....	217
Capítulo 2. La Universidad Nacional de Colombia como espacio social .....	218
Estructura de gobierno universitario.....	221
La Reforma Académica como preámbulo a la Ley 30 del 92. ....	228
Una negativa a la Acreditación, en defensa de la Autonomía. ....	234
La acreditación, elemento que se agrega a una tradición autorreglativa .....	241
Algunos cambios organizacionales producto de la acreditación .....	244
Políticas institucionales relacionadas con la calidad de la práctica docente. ....	246
Descripción general del programa de Enfermería (caso de estudio). ....	254

<i>Algunos eventos de la trayectoria del programa de Enfermería</i> .....	257
Descripción general Programa Ingeniería Industrial (caso de estudio).....	260
Referencias .....	266
PARTE III .....	269
Introducción.....	269
Capítulo 1. La Teoría Disposicional de Bourdieu para la comprensión de las prácticas docentes .....	272
Introducción.....	272
Es estudio de la acción social .....	273
El dualismo superado: objetivismo y el subjetivismo .....	274
La problemática teórica .....	277
El “habitus”, concepto orientador para el análisis disposicional de la acción.....	278
El espacio social, como fundamento de comprensión de las prácticas .....	281
Referencias .....	287
Capítulo 2. Historización del estándar familiar y escolar inculcado en los profesores. Un análisis disposicional .....	289
Introducción.....	289
Metodología.....	290
Categorías de análisis: .....	292
Predisposiciones familiares que sobreviven en los profesores.....	295
Mi mamá me inculcó el cuidado por los otros: Predicar con el ejemplo.....	296
Yo fui la beneficiaria de todos esos pobres que vivían clavados trabajando... ..	298
Mi mamá era un poco más estudiada que mi papá, ella llegó hasta 4to bachillerato .	304
Mi papá siempre decía: “para la educación cualquier cosa” .....	307
Las capacidades también definen la acción .....	314
Referencias .....	317
Capítulo 3. La herencia de la escuela: incorporación de un estándar cultural arbitrario....	319
Las niñas siempre estudiaron en colegio de monjas, los hombres estudiaban en otros colegios.....	319
En el colegio, con los maestros ya habíamos empezado a arreglar el país.....	324
El difícil ingreso a la universidad: “El que quiere, puede”. .....	329



Los amigos son el soporte y la serviola.....	337
Los maestros que dejaron huella .....	342
Se aseguraban que todos aprendiéramos, lo que teníamos que aprender. ....	343
Desarrollaban vínculos cercanos con los estudiantes .....	349
Fueron ejemplo de pasión y profesionalismo .....	351
Referencias .....	354
Capítulo 4. Elementos fundantes del “habitus” de los mejores profesores universitarios .	356
Introducción.....	356
Metodología.....	357
Concepto docencia de excelencia referido a profesores del programa de Ingeniería Industrial.....	358
Concepto docencia de excelencia referido a profesores del programa de Enfermería.....	359
Principales disposiciones y trayectorias de los mejores profesores universitarios.....	361
Capacidades inherentes al profesor .....	361
La familia, una brújula que orienta el actuar. ....	364
Disposiciones culturales adquiridas en la escuela .....	375
Referencias .....	394
Capítulo 5. La Illusio Profesorale: Una mirada desde la posición ocupada.....	396
Las estrategias y los intereses de los profesores de Enfermería.....	397
Las estrategias de los profesores de Enfermería de la Javeriana.....	400
Las estrategias de los profesores de Enfermería de la Nacional.....	403
Las estrategias y los intereses de los profesores de Ingeniería Industrial .....	407
Las estrategias de los profesores Ingeniería Industrial de la Javeriana .....	410
Las estrategias de los profesores de Ingeniería Industrial de la Nacional .....	413
Referencias .....	422
Capítulo 3. Principios de visión y división de una docencia de calidad.....	423
Proclividad para el cambio y mejoramiento de la práctica.....	424
Componentes diferenciales entre las prácticas de antes y de ahora .....	428
Las concordancias y discordancias con las políticas institucionales.....	435
Concordancias con las políticas institucionales .....	436
Discordancias con las políticas institucionales.....	439

Interiorización de los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad .....	440
Características de una Práctica Docente de Calidad.....	443
Referencias .....	464
Capítulo 4. La Docencia de Calidad: Una relación entre las Disposiciones de los Profesores y la Naturalización de las Políticas.....	466
Metodología.....	467
Disposiciones relacionadas con una Docencia de Calidad.....	472
La exteriorización de las disposiciones y la interiorización de las políticas .....	478
Disposiciones para la propensión del cambio y mejoramiento de la docencia .....	491
Referencias .....	496
SÍNTESIS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	498
Referencias .....	544
Anexos .....	545

## Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> Matriculados por carácter de la IES 1985-2018 .....	33
<i>Figura 2.</i> Número de matriculados 2003-2015 Nivel Técnico y Tecnológico .....	35
<i>Figura 3</i> Delimitación de la búsqueda y selección de artículos.. .....	48
<i>Figura 4</i> Número de artículos e instituciones interesadas en investigar el tema de acreditación de la calidad en la educación superior: Latinoamérica.....	51
<i>Figura 5.</i> Número de artículos e instituciones interesadas en investigar el tema de acreditación de la calidad en la educación superior: Estados Unidos y Europa .....	52
<i>Figura 6.</i> Número de artículos e instituciones interesadas en investigar el tema de acreditación de la calidad en la educación superior: Asia y Oceanía.....	53
<i>Figura 7.</i> Redes de colaboración académica en torno al tema de la acreditación de la calidad de la educación superior.....	55
<i>Figura 8</i> Posibles interlocutores en la investigación y discusión de la acreditación de la calidad de la educación superior.....	57
<i>Figura 9.</i> Número programas acreditados por sector vs total de programas ofertados - F019.....	116
<i>Figura 10.</i> Número de matriculados y graduados año 2015 distribuidos por sector Público- Privado.....	117
<i>Figura 11.</i> Número de matriculados y graduados por sector año 2015. ....	118
<i>Figura 12.</i> Tiempo de acreditación otorgada a programas por tipo de IES distribuidos por sector (Público-Privado.).....	121
<i>Figura 13.</i> Proporción de programas ofertados por áreas de conocimiento distribuidos por sector con respecto a los programas acreditados.. .....	123
<i>Figura 14.</i> Distribución de la acreditación por tipo de institución, sector y departamento. .....	126
<i>Figura 15.</i> Creación de nuevas IES. Tasa Interanual (1990-1999). ....	145
<i>Figura 16.</i> Porcentaje de Incremento nuevas IES (1992-2017).....	146
<i>Figura 17.</i> Incremento nuevas IES (1992-2017). ....	152
<i>Figura 18.</i> Incremento nuevas IES. Valores absolutos y relativos. ....	154
<i>Figura 19.</i> Distribución Sectorial por Carácter Institucional.. .....	155

<i>Figura 20. Modelo de Aseguramiento de Calidad de la Oferta Académica.</i>	192
<i>Figura 21. Aspectos Centrales Políticas de la Calidad Docente.</i>	199
<i>Figura 22. Plan de estudios Programa de Enfermería</i>	202
<i>Figura 23. Plan de estudios Programa de Ingeniería Industrial</i>	210
<i>Figura 24. Niveles de Gobierno Universidad Nacional de Colombia.</i>	223
<i>Figura 25. Miembros del Consejo de Sede.</i>	225
<i>Figura 26. Organigrama de la Sede Bogotá.</i>	227
<i>Figura 27. Fortalezas y aspectos por mejorar Procesos Académicos -Universidad Nacional</i> .....	253
<i>Figura 28. Histórico matriculados programa de Enfermería -Universidad Nacional.</i>	254
<i>Figura 29. Histórico profesores programa de Enfermería -Universidad Nacional.</i>	255
<i>Figura 30. Histórico matriculados programa de Enfermería -Universidad Nacional.</i>	261
<i>Figura 31. Histórico profesores programa de Ingeniería Industrial -Universidad Nacional</i> .....	262
<i>Figura 32. Expresiones de repertorios de acción sobre vida de los profesores.</i>	316
<i>Figura 33 Capacidades inherentes al profesor.</i>	362
<i>Figura 34 Características del entorno familiar por programa y por universidad.</i>	366
<i>Figura 35 Referencias profesionales en la familia por universidades.</i>	370
<i>Figura 36 Referencias profesionales en la familia.</i>	370
<i>Figura 37 Principios y valores inculcados por la familia.</i>	373
<i>Figura 38 Tipo y orientación del colegio en el cual se formaron los profesores.</i>	377
<i>Figura 39 Referentes positivos de sus maestros.</i>	381
<i>Figura 40 Referentes negativos de sus maestros.</i>	385
<i>Figura 41 Acontecimientos significativos que cambian la acción.</i>	387
<i>Figura 42 Acontecimientos significativos que cambian la acción por universidades.</i>	387
<i>Figura 43 Circunstancias que motivaron la carrera profesoral.</i>	391
<i>Figura 44 Títulos universitarios obtenidos por los profesores de Enfermería comparado</i> <i>Javeriana-Nacional.</i>	398
<i>Figura 45 Estrategias de participación en el juego académico profesores Enfermería-</i> <i>Universidad Javeriana.</i>	400

<i>Figura 46 Estrategias de participación en el juego académico profesores Enfermería - Universidad Nacional.</i> .....	404
<i>Figura 47 Títulos universitarios obtenidos por los profesores de Ingeniería comparado Javeriana-Nacional.</i> .....	408
<i>Figura 48 Estrategias de participación en el juego académico profesores Ingeniería Industrial - Universidad Javeriana.</i> .....	410
<i>Figura 49 Estrategias de participación en el juego académico profesores Ingeniería Industrial- Universidad Nacional.</i> .....	413
<i>Figura 50 Total de producción académica, comparada Enfermería-Ingeniería.</i> .....	417
<i>Figura 51 Total de tutorías realizadas, comparada Enfermería-Ingeniería.</i> .....	418
<i>Figura 52 Redes académicas de los profesores por impacto de las publicaciones.</i> .....	420
<i>Figura 53 Ámbitos de motivación para el cambio.</i> .....	425
<i>Figura 54 Componentes diferenciales entre las prácticas de antes y de ahora.</i> .....	430
<i>Figura 55 Concepción general sobre las políticas institucionales.</i> .....	437
<i>Figura 56 Conocimiento predominante de la acreditación.</i> . .....	440
<i>Figura 57 Características predominantes en una docencia de calidad. Comparado por programa.</i> . .....	448
<i>Figura 58 Características predominantes en una docencia de calidad. Comparado por universidad.</i> .....	451
<i>Figura 59 Comentarios de estudiantes sobre profesores.</i> .....	464
<i>Figura 60 Macro Disposiciones para una Docencia de Calidad.</i> .....	473
<i>Figura 61 La exteriorización de las disposiciones y la interiorización de las políticas.</i> ....	479
<i>Figura 62 Aspectos más frecuentes en las políticas institucionales sobre calidad de la docencia.</i> .....	481
<i>Figura 63 Disposiciones para incidir en el futuro de los estudiantes.</i> . .....	483
<i>Figura 64 Disposiciones del entorno familiar y características de la práctica.</i> .....	484
<i>Figura 65 Condiciones que determinaron la trayectoria académica.</i> . .....	485
<i>Figura 66 Disposiciones derivadas de referentes de maestros vs características de la práctica.</i> .....	487
<i>Figura 67 Concepción de las políticas institucionales vs características de la práctica.</i> . 488	

*Figura 68 Disposiciones para la propensión al cambio y el mejoramiento de las prácticas.*

..... 493

## **Índice de tablas**

<i>Tabla 1 Acreditación en Colombia.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 2. Instituciones de Educación Superior en Colombia. Distribuciones porcentuales. –</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 3. Instituciones de Educación Superior en Colombia. Incrementos porcentuales. - .88</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 4. Acciones y Potestades Declarada para el ICFES.....</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 5 Instituciones de Educación Superior. Principales 2018 .</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 6. Años de acreditación vs tipo de institución.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 7. Número de IES creadas por tipo de instituciones y carácter. ....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 8.Total, IES nuevas distribuidas por ciudades principales.....</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 9. Total, de Instituciones acreditadas por tipo y carácter. ....</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 10. Devenir Historio de Universidades sobre Acreditación. ....</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 11. Políticas institucionales relacionadas con la práctica docente -Pontifica</i>	
<i>Universidad Javeriana .....</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 12. Los Planes de Mejoramiento y la Calidad Docente en Enfermería.....</i>	<i>206</i>
<i>Tabla 13. Planes de Mejoramiento e Ingeniería Industrial. ....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 14. Políticas institucionales relacionadas con la práctica docente -Universidad</i>	
<i>Nacional .....</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 15. Componentes del plan de estudios Carrera de Enfermería-UNAL. ....</i>	<i>257</i>
<i>Tabla 16. Atributos asociados a los códigos asignados por posición. ....</i>	<i>293</i>
<i>Tabla 17. Equivalencia de los códigos asignados para cada participante.....</i>	<i>294</i>
<i>Tabla 18. Estudiantes Ed. Superior financiados por el Icetex (1952-2000). ....</i>	<i>333</i>
<i>Tabla 19. Rutas familiares de padres, tíos o familiares.....</i>	<i>338</i>
<i>Tabla 20 Número de opiniones por atributo de los maestros. ....</i>	<i>379</i>
<i>Tabla 21 Características de la buena docencia.. ....</i>	<i>445</i>
<i>Tabla 22 Análisis habitus profesoral: Macro-categorías, subcategorías y aspectos. ....</i>	<i>471</i>

## Introducción General

La implementación de políticas de educación superior durante los últimos 50 años en Colombia ha puesto en evidencia una preocupación desde las esferas gubernamentales por incrementar el porcentaje de cobertura de jóvenes en la educación superior (Lucio y Serrano, 1991); una respuesta contenida en la acción normativa del Decreto Ley 80 de 1980 favoreció, prácticamente, la expansión del sistema de educación superior mediante la aprobación oficial de nuevas instituciones y programas, a través de algunos mecanismos: a) la diversificación de la oferta de instituciones, b) el fortalecimiento y protagonismo de las instituciones privadas, y c) la ampliación en las modalidades educativas con su correspondiente incremento en la proporción de carreras técnicas y tecnológicas de menor duración (Art.22 lit b y c), logrando con ello, un fortalecimiento en tamaño, restos en términos de equidad y complejidad en la constitución del sistema.

Estos mecanismos, permitieron un avance en materia de cobertura, con un acrecentamiento significativo de la matrícula, pasando de 23.013 estudiantes en 1960 (Villota, 2001) a 2.293.550 estudiantes matriculados en 2015<sup>1</sup>. No obstante, concitaría una preocupación; el surgimiento de una nueva y variada oferta de instituciones de educación superior, resultó en la concentración de más del 70%<sup>2</sup> del servicio en las denominadas *Instituciones Universitarias, Instituciones Tecnológicas y Técnicas*, que contribuyeron en los hechos al incremento de la preocupación por asegurar la calidad, unido a la necesidad de preservar la transparencia y la utilización eficaz de bienes públicos y privados.

De otra parte, importantes universitólogos y autoridades universitarias plantearon la discusión en torno a que dicha heterogeneidad ponía en riesgos el adecuado ejercicio de la *autonomía universitaria*, ya que, de acuerdo con su opinión, ésta debería ser otorgada sólo

---

<sup>1</sup> El Boletín Educación Superior en Cifras, (2016)

<sup>2</sup> Ver tabla no. 1. Instituciones de Educación Superior. Principales 2018. Fuente: MEN, Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior-SACES. Fecha de cohorte: junio de 2019.

a las denominadas universidades que fueran reconocidas por su amplia trayectoria y calidad. Las discusiones al respecto fueron puestas en evidencia, a través de distintos eventos agenciados por agremiaciones de Instituciones de Educación Superior (IES) y por el ICFES, ente gubernamental que regulaba la oferta de educación superior para la época. No obstante, a pesar de dichas discusiones y tensiones generadas la propuesta posterior contenida en la Ley 30 dejaría el ejercicio de la autonomía como un derecho adquirido para todas aquellas instituciones de educación superior que fueran aprobadas para su funcionamiento. Por tal motivo, el Estado solicitaría que dichos académicos, trasladaran su preocupación y propuestas para la implementación de mecanismos que garantizaran que el ejercicio de dicha autonomía se hiciera bajo condiciones de elevada calidad<sup>3</sup>.

El resultado de dicha encomienda fue la inclusión en la Ley 30 de 1992 de la creación del Sistema Nacional de Acreditación, operacionalizado a través del Consejo Nacional de Acreditación-CNA, que empezaría su funcionamiento hacia 1994, cuyos objetivos fundamentales fueron: propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior; ser el mecanismo a través del cual las instituciones de educación superior rindieran cuenta al Estado y la sociedad sobre la prestación de dicho servicio y, en consecuencia, ser el instrumento a través del cual el Estado daría fe pública de la oferta académica del país. La acreditación en si misma referiría un autoexamen permanente de su funcionamiento, así como del logro de la misión y los propósitos de cada IES y programas académicos, logrando idoneidad y solidez en su quehacer institucional. (CNA, 1996, p21)

Después de casi tres décadas de funcionamiento del CNA, las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación Nacional reportan un bajísimo porcentaje en la acreditación de la oferta, lo que indicaría, en apariencia, una escasez en las condiciones de calidad del sistema, y una baja operación en los mecanismos de acreditación; de allí que toma valía la pregunta relacionada con el cumplimiento de su propósito principal, enfocado a si la práctica de acreditación ha propiciado un mejoramiento de la calidad de la educación superior. Cuestionamiento que conllevaría multiplicidad de posibilidades de estudio sobre

---

<sup>3</sup> Conclusión derivada de los apartes de las entrevistas realizados a los actores de política No.1, 2 y 3 entrevistados en esta investigación.



el tema, en donde, particularmente desde el campo de las ciencias sociales, habría que desarrollar investigaciones profundas para develar la performatividad o la afectación del campo de la educación superior, a partir de la implementación de dichas políticas.

Para el caso de esta investigación, se torna interesante conocer el alcance de la política en tres sentidos: vislumbrar las dinámicas y posicionamientos que ha mostrado el CNA en su operación a nivel nacional, así como comprender cómo ha sido incorporada la política de acreditación al interior del espacio universitario, y analizar la relación de ésta con la propensión de los profesores por ejercer una docencia de calidad; tres intereses que configuran cada una de las partes que constituyen esta tesis.

Por otra parte, esta investigación asume la concepción de objeto de investigación propuesta por Bourdieu, Chamboredón y Passerón, (2002): “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (p. 54). Por tanto, la realización de la investigación se acogió a una apuesta teórico-metodológica denominada *relacionalismo metodológico* encaminada a identificar y superar oposiciones, mediante la construcción de objetos de investigación consecuentes con problemáticas teóricas específicas y significables desde el conjunto de relaciones contributivas a su comprensión.

Dicha perspectiva pone de relieve tres principios propuestos sobre teoría del conocimiento (sociológico): primero, el sentido de las acciones, *lo relacional*; segundo, el ámbito de las relaciones sería *resultante de condiciones y posiciones*; tercero, dichas relaciones *serían sociales y tendrían historia*. De allí que, en el sentido práctico esta perspectiva se exprese como un *modo de pensamiento relacional* “que conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema, y de las que obtiene su sentido y su función” (Bourdieu, 2007), (p.13) Ello indica que la investigación se realizó al amparo de una primacía en el establecimiento de relaciones que,

fue necesario conquistar, elaborar y validar a través de la labor investigativa (Bourdieu, 1997).

La primera parte de este documento realiza una indagación sobre resultados de las investigaciones realizadas al respecto en el periodo 1998- 2016, que mediante una metodología relacional entre temas y autores permitió establecer los posicionamientos temáticos e identificar la configuración de comunidades académicas interesadas en indagar sobre los efectos de la implementación de este tipo de políticas a nivel nacional e internacional. De otra parte, se identificó una destacada cantidad de estudios de corte institucional, poniendo en evidencia la necesidad de fortalecer la investigación de orientación disciplinar con mayor indagación en temas relacionados con las luchas de las instituciones por conseguir la acreditación, la transformación de las políticas institucionales y los cambios en las prácticas de los agentes universitarios, particularmente en docencia.

Aunado a ello, resultó importante y necesario reconocer el proceso de configuración de la política de acreditación en relación con la transformación de la oferta de la educación superior en Colombia, a fin comprender los resultados en torno a las preocupaciones relacionadas con la proliferación desmedida de instituciones y programas, y los cuestionamientos sobre el detrimento de la calidad como consecuencia de ello. Para esto, los capítulos 2, 3 y 4 de la Parte I analizan -en términos estadísticos - el agenciamiento de la política en el ámbito nacional, reconstruyendo el escenario de tensiones en la creación de la política de acreditación, dejando notar el despliegue de las relaciones de fuerza que tensionaron su modelación, develando un conjunto de implicaciones históricas que pusieron en evidencia la fragilidad del Estado para el control de la calidad de la oferta de educación superior.

Se suma a ello, la relación entre tendencias de expansión y distribución de la oferta de la educación superior y los predominios en el otorgamiento de la acreditación, concluyendo que habría un significativo posicionamiento en acreditación por parte de universidades, programas, áreas y regiones de reconocida trayectoria en el país, mediante lo cual quedarían consagrados frente a una mínima presencia acreditada de la oferta emergente.

Así mismo, se identifica una inercia gubernamental en la continua aprobación de instituciones y programas, incluso después del compromiso con la calidad adquirido en la Ley 30 del 92, en contraste con una alta inversión en la creación de mecanismos para su regulación, lo que mostraría una evidente contradicción en el actuar estatal, interpretado como “las dos manos de Estado”, cuya oposición demostraría modos de acción superpuestos: con una *mano* se promovería la creación de instituciones y con la otra se agenciaría una política acreditadora para regular la oferta, signando una eventual incongruencia en tanto *lo hecho con una mano sería borrado con la otra*.

Clarificadas las implicancias de la acreditación a nivel nacional, y habiendo seleccionados como producto de estos análisis las universidades Nacional (sector público) y Pontificia Javeriana (sector privado), en la Parte II se procede con el análisis de la forma como se incorporó la política en el espacio social universitario y en los mismos agentes universitarios, por lo que en primera instancia se establecieron las posibles relaciones y distinciones con respecto a los procedimientos formalmente instituidos, vía reglamentos, políticas, programas y planeamiento institucional de cada una de estas universidades, por lo cual fue efectuado un análisis inferencial en términos *espaciales*, en tanto que el espacio social corresponde a aquel en donde se llevarían a cabo las prácticas de los agentes.

La versión amplia de Bourdieu señala que

El espacio social está construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por un conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo (Bourdieu, 1989, p. 28).

En consecuencia, el *espacio* se precisa para esta investigación como espacio universitario en donde confluyen diferentes agentes académicos que participan en la consecución de objetivos específicos sin referenciación de conciencia (consciente o inconsciente); así, favorece comprenderle como un juego de luchas, con agentes (profesores) dispuestos a *jugar juegos* (sociales), dotados con” habitus” que implican el

conocimiento y el reconocimiento del valor del juego y de sus leyes inmanentes (Bourdieu, 1990).

En tal sentido, se realiza una exploración de las dos universidades en su quehacer, estableciendo liderazgos dentro de cada uno de los sectores que las contienen, objetivando el lugar ocupado en la configuración de la política. Así mismo, se describe en detalle las reglas inherentes a su constitución, incorporación de política de acreditación, determinando las condiciones objetivas que enmarcan el actuar docente con lo que, así mismo, se confirma que los planes de mejoramiento surgidos de los procesos de acreditación, no constituyen un cuerpo independiente de mejoramiento, sino que se han incorporado paulatinamente a las directrices institucionales. Hecho que se constata mediante el análisis de las relaciones existentes entre las acciones de mejora expresadas en los informes autoevaluativos y la revisión documental institucional, tales como el proyecto educativo, la misión, la planeación universitaria y los planes de acción de las unidades académicas.

Una vez que han sido establecidas algunas regularidades del funcionamiento del espacio universitario, que constituyen condiciones objetivas en la configuración de esquemas de percepción de los profesores universitarios, en la Parte III de esta Tesis, se da cuenta de la relación entre aquello que el profesor hace en la docencia y las políticas y planes de mejoramiento institucional; trabajo que implicó ahondar en las condiciones subjetivas y trayectorias de agentes para determinar cuáles serían las disposiciones que favorecerían una práctica docente de calidad

Para ello, se efectúa una diferenciación analítica entre dos modos constitutivos de prácticas docentes en su configuración y producción. En cuanto a la configuración de las prácticas se identificó como necesidad primaria recordar los antecedentes familiares y formativos de los profesores, sin soslayar los detalles y minucias de las experiencias particulares que otorgaron significados a sus trayectorias, haciendo una referencia especial a las trayectorias producto de sus propios marcos individuales, idiosincrásicos, y de referencia.

En cuanto a su producción, se reseñan los capitales y las distintas formas y relaciones que los profesores han llevado a cabo para mantener su posición y ganar prestigio al interior de la institución y el espacio universitario, comprendiendo diferencias y concordancias entre las prácticas. Esto, complementado con la descripción de las primeras experiencias docentes, refiriendo la forma como éstas se transformaron y cuáles fueron las “motivaciones” de los profesores para mejorar su práctica docente. Con ello se devela, tanto las circunstancias como los elementos que les han hecho ser agentes de cambio y mejoramiento para aterrizar en la descripción en detalle de cada una de las características que configuraron una docencia de calidad.

El capítulo final, se presenta como eje articulador del análisis, dando respuesta a la pregunta de investigación con respecto a la problemática teórica planteada: las relaciones existentes entre las estructuras sociales internalizadas, incorporadas, en los agentes y las estructuras sociales, externas, representadas en condiciones objetivas, de existencia, de sus prácticas (Gutiérrez, 2012). El análisis detalla la relación existente entre trayectorias y disposiciones de los profesores mediante un proceso de *exteriorización de su interioridad*. De este modo, los procesos de incorporación que han hecho de las condiciones de funcionamiento de los espacios en donde ejercen sus prácticas un proceso de *interiorización de la exterioridad* da respuesta a dos preguntas centrales de investigación ¿cómo se configuró la disposición pedagógica de (“los mejores”) profesores universitarios? y ¿cuáles son las relaciones existentes entre docencia de calidad y políticas de mejoramiento institucional?

Ello implicó comprender las prácticas de docentes, por un lado, como el producto de la historia y las trayectorias de los profesores que constituyen disposiciones para el actuar que ellos exteriorizan cuando una situación, evento o contexto así lo requiere; por el otro lado, cómo estos mismos profesores tienen la capacidad de interiorizar (incorporar) a su acción condiciones objetivas del espacio que confluyen en su modo proceder. Estas acciones son el resultado de un proceso bidireccional que configuran las características de dichas prácticas, mediante la relación entre un proceso de interiorización que hace el profesor de

las condiciones objetivas que subyacen al espacio universitario y, a su vez, dicho espacio es afectado por la exteriorización de las estructuras subjetivas, producto de las trayectorias personales de los mismos profesores. Ello permitió comprender que los profesores identificados como los mejores no son esencias, no existen en sí mismos, ni por sí mismos, pues existe un conjunto de características que constituyen su haber y a través de su práctica permiten expresar dentro de la investigación, de la mejor manera, la relación entre el quehacer docente y las políticas de calidad.

Al final del documento de la tesis se presenta un capítulo en donde se narra, sintetiza, discute, concluyen los resultados de cada uno de los capítulos elaborados, mostrando de manera articulada los propósitos, metodologías y hallazgos que configuraron el desarrollo de esta investigación que ha sido realizada como contribución a la construcción de una apuesta de investigación que favorezca comprender un cómo en la observación sobre la acción gubernamental y en los agenciamientos de académicos universitarios circunscritos por políticas de evaluación de la calidad académica e institucional en el nivel universitario.

## **Referencias**

- Bourdieu, P. (1989). Espacio social y génesis de las clases. Estudios sobre las culturas contemporáneas, 2 (7), 27-55.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En Sociología y Cultura. México D.F., México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas Sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (2002). El Oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá D.C., Colombia.
- Guevara, R; Téllez, S. (2018). Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación. – 1ª. ed. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 60 páginas

- Gutiérrez, A. (2012). *Las Prácticas Sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Lucio, R., y Serrano, M. (1992). *La Educación Superior, tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad. Nacional.
- Villota, P. (2001). *Globalización a qué precio: el impacto en las mujeres del Norte y del Sur*. Barcelona, España: Editorial Icaria.

### **Consideraciones metodológicas generales**

A continuación, se reseñan los lineamientos metodológicos que enmarcan, a nivel general, el diseño y el desarrollo de esta investigación:

En primer lugar, la propuesta metodológica partió del reconocimiento de la investigadora como un agente inmerso dentro del espacio social que es fuente de estudio, por tanto, entendió que podía dar cuenta de cambios que originaban su presencia en dicho espacio. Esto conllevó la necesidad de realizar una vigilancia epistemológica, reflexionando sobre la relación entre investigadora y objeto, para dar cuenta de dicho vínculo, y así evitar determinismos situados en la construcción del objeto de investigación. Es decir, se trató de realizar una experiencia de reflexividad que le permitiera a la investigadora investigar un mundo que cree conocer, pero que en realidad le es ajeno. Al respecto, Bourdieu indica que la objetivación tiene una oportunidad de ser exitosa sólo cuando implica el punto de vista del cual procede, lo que denomina *objetivación participante*, entendiéndola como “la objetivación del sujeto de la objetivación, del sujeto analizante (...) la cual consiste en observarse observando, en observar al observador en su trabajo de observación” (Bourdieu, 2003, p. 87).

Esto significó llevar a cabo un proceso reflexivo que permitiera comprender que, aunque participo en un área determinada de un espacio institucional universitario, dicho

hacer y dicha área es ajena al lugar en donde se define la incorporación de la política de acreditación y el proceder de los profesores en docencia; consecuentemente, no tengo capacidad de agencia en las respectivas decisiones institucionales. Así mismo, aunque comparto el mismo espacio institucional con algunos profesores que participaron en el estudio, los escenarios en los cuales despliegan su trabajo y su práctica son extraños a mi cotidianidad; sin embargo, es necesario explicitar que mi desempeño administrativo tiene que ver con procesos indirectos con el asunto, y a través del cual fluye información que puedo observar. Así, en términos reflexivos, logré tener un *distanciamiento próximo* porque comprendí que las lógicas de mi trabajo, son lógicas distintas al mundo profesoral, por tanto mi interpretación podría alejarse de su realidad; por otro lado, una característica de mi proceder laboral está en no emitir juicios de valor sobre los datos que dan cuenta del acontecer institucional, lo cual me llevaría en todo caso a la necesidad de establecer una distancia relativa que permitiera que mi posición laboral no permeara mi investigación, para lograr, en lo posible, una mirada imparcial, académica, sobre el objeto investigado. En sentido contrario, se limitaría cualquier posibilidad de interpelación, crítica, o propuesta al respecto.

La experiencia de investigación permitió, a través del mismo proceso de construcción del objeto de investigación, formarme dentro de un espacio de investigación sobre la política de acreditación y sobre las condiciones de posibilidad para una docencia de calidad que, si bien son ajenos como procesos de formación al espacio administrativo, logré desplazarme para asumir y acumular tal experiencia en términos de la forma como he ido configurando la construcción de mi objeto de investigación. Así, considero haber logrado poner en evidencia que, indagar sobre el problema de calidad en la educación superior, no es un asunto que se limite a la investigación única y exclusiva de quienes ejercen la docencia, sino que desde espacios como el que ocupó, logré asumir un distanciamiento para no dejarme permear por la visión de la gestión específicamente y participar en la construcción de conocimiento pertinente.

En segundo lugar, fue necesario vencer la distancia entre lo teórico y lo metodológico, acudiendo al postulado de Bourdieu, parafraseando a Kant, que “la teoría sin investigación



empírica está vacía, la investigación empírica sin teoría está ciega” (Bourdieu, 2001, p. 66). En consecuencia, esta investigación se encuadró en la superación de la tensión entre lo teórico y lo metodológico, acuñando la necesidad de cambiar la preconcepción de que lo teórico va por un lado y lo metodológico por otro.

Esta investigación reconoció que el último proceso referido es continuo, relacionando la perspectiva teórica adoptada con la construcción permanente del objeto de investigación, lo que determinó que no hubiese una técnica de investigación preconcebida; por el contrario, sería el objeto mismo en su construcción, el que determinó cuáles técnicas serían útiles para la indagación. Por esta razón, cada uno de los capítulos que constituyen este documento de tesis, fue desarrollado como una unidad de análisis independiente que contempló objetivos, metodologías, procedimientos, y resultados propios y correspondientes a la etapa de desarrollo del objeto de investigación.

Así, la construcción del objeto en sí misma develó progresivamente la necesidad de hacer uso de métodos múltiples y variados, cuyo requisito de adopción siempre fue su utilidad estratégica para la mejor comprensión del objeto de investigación. Por ende, este proyecto reconoció aportes de metodologías cualitativas y cuantitativas, las cuales fueron conjugadas con la intención de complementar los análisis, elaborando una relación dialógica que permitiera una mirada integradora entre la subjetividad y la objetividad.

De esta manera, diversificar los métodos no sólo permitió obtener distintas miradas del problema analizado, sino permitió superar la dualidad cuantitativa – cualitativo, además superpuso una mirada de complementariedad y complicidad, validando que la metodología no se reduce a las técnicas, sino la utilidad que éstas le brindan a una construcción consecuente del objeto de investigación.

En tercer lugar, la selección de los casos y la población de estudio fue producto de los resultados obtenidos en el análisis conceptual sobre la configuración del campo de la educación superior y su relación con la acreditación de la calidad en donde la primera universidad acreditada del país fue la Pontificia Universidad Javeriana de reconocido

prestigio en el sector privado de la educación superior colombiana, la cual sería uno de los intereses de indagación, de acuerdo con su trayectoria en la incursión en procesos de acreditación.

En contraposición, se identificó que por parte del sector público se presentó una oposición con respecto al liderazgo asumido por universidades en la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad, debido a que la Universidad Nacional se negó inicialmente a participar de dichos procesos. Por este motivo, se seleccionó como caso de estudio, no sólo para comprender las disyunciones o las coincidencias entre el escenario público – privado en la configuración y la implementación de la Ley que enmarca el aseguramiento de la educación superior, sino porque estas dos universidades comparten similitudes en cuanto a su trayectoria, reconocimiento, oferta y estructura.

Al interior de cada una de las instituciones mencionadas fueron seleccionados programas de Ingeniería Industrial e Enfermería por ser de las áreas que mostraron predominio en los programas más ofertados en Colombia y, a su vez, dos de las áreas que fueron representativas al tener varios de los primeros programas acreditados en el país. Además, se eligieron 21 de los mejores profesores destacados en docencia considerados para el estudio, al interior de cada programa. Producto de la reconstrucción histórica del campo de la acreditación, se identificaron -a fin de ser contactados y entrevistados- seis autoridades académicas de reconocida trayectoria que participaron en la configuración de las políticas públicas de la calidad educación superior.

En cuarto lugar, se describen los procedimientos y los instrumentos utilizados:

En la parte I, primer capítulo, para establecer el estado de la investigación sobre el tema, se realizó un análisis bibliométrico de publicaciones científicas y bases de datos internacionales durante el periodo 1998- 2016. La búsqueda se centró en artículos de investigación publicados en revistas indexadas incluidas en las bases bibliográficas Scopus, Web of Science y Scielo. La búsqueda general arrojó 5263 artículos, los cuales fueron

delimitados por temáticas, área, país y descriptores asociados al tema de acreditación, dando como resultado final 340 artículos para analizar.

A partir de estos últimos, se elaboró un análisis de redes de colaboración entre países, instituciones y autores, mediante la identificación del número de artículos publicados por país, las instituciones participantes, las redes de publicación entre instituciones, los autores y las temáticas comunes. Para este propósito, se emplearon las herramientas de análisis y visualización de información: VantagePoint, Gephi y Tableau. La posterior lectura detallada de los resúmenes delimitó la muestra de 58 artículos que estaban directamente relacionados con las categorías de análisis propuestas. A partir de ello, se desarrolló un análisis de contenido con el apoyo de resúmenes analíticos de investigación, a partir de cuatro categorías propuestas: a) los cambios en el campo de la educación superior, b) la comprensión sobre la participación institucional por el prestigio de calidad, c) la relación de los agentes universitarios con la implementación de los modelos de acreditación y d) las críticas y los desafíos de transformación a los sistemas de acreditación de la calidad. Este proceso permitió identificar en primera instancia que, aunque las bases de datos recuperan un alto número de publicaciones relacionadas con el tema, en realidad las investigaciones que abordan problemáticas en torno a la acreditación de la calidad son limitadas y casi nulas las investigaciones de corte disciplinar sobre el tema.

Para comprender la asunción de la política de acreditación en el campo de la educación superior y análisis posicional de las instituciones que lo componen, en los capítulos 2, 3 y 4 de la Parte I, se realizó una relectura analítica y sistemática de datos estadísticos publicados en los últimos 35 años de historia de la educación. Para ello, se usaron como insumo cuatro fuentes estadísticas descriptivas elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES: 1). El Compendio estadístico de la educación Superior Colombiana (2015); 2). El Boletín Educación Superior en Cifras (2016); 3). Las estadísticas (2012); y 4). El Boletín del ICFES (1989).

Lo anterior favoreció el establecimiento de patrones de comportamiento de la política y de la acción gubernamental, además de la determinación de los posicionamientos institucionales frente a los procesos de acreditación de la calidad. Dicho análisis fue acompañado por el diseño y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, realizadas a autoridades académicas partícipes de la política pública, las cuales fueron grabadas y transcritas para llevar a cabo la técnica de análisis de texto.

Una vez establecidos los casos de estudio, en la Parte II, se llevó a cabo un análisis documental sobre todas las políticas institucionales de La Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de establecer tanto la incorporación del tema de la acreditación como cuáles de ellos respondían a objetivos institucionales relacionados con la búsqueda de una docencia de calidad. Dentro de los documentos analizados están: Los Acuerdos del Consejo Superior Universitario que se relacionan con el ejercicio de docencia; la Misión y el Proyecto Educativo; El Estatuto Profesorial y los Reglamentos correspondientes; Los Planes de Desarrollo Institucional y la planeación de las Facultades de Ingeniería y Enfermería; los informes de autoevaluación con fines de acreditación de los programas de Ingeniería Industrial y Enfermería; y las resoluciones ministeriales que otorgan la acreditación con las correspondientes recomendaciones de los pares evaluadores.

El análisis posibilitó comprender que las propuestas de mejoramiento derivadas de la acreditación han sido incorporadas paulatinamente a los documentos de política institucional, motivo por el cual el análisis relacional posterior se realizó no sólo tomando la política de acreditación, sino todos los documentos de política que hicieran referencia a la calidad docente.

Luego, en la Parte III, para analizar la práctica de los profesores se seleccionaron 20 profesores (5 para cada programa), mediante análisis de datos estadísticos, usando los resultados de las encuestas de estudiantes de los últimos dos años, bajo la función de distribución discreta para determinar los mejores profesores con respecto a la población total de los programas mencionados. En paralelo, se diseñó y se piloteó un modelo de

entrevista no estructurada que fue realizada en los recintos de cada institución, en los tiempos destinados por los profesores para ello.

Para su realización se contó con el apoyo de grabadora para realizar posteriormente su transcripción manual con un total de noventa y cuatro (94) horas de grabación, con lo cual se procedió a realizar una lectura de cada uno de los relatos para establecer categorías subyacentes a los relatos. Una vez establecidas las categorías, se realizó un análisis de contenido con el apoyo del software cualitativo Nvivo, clasificando los relatos en siete categorías de análisis resultantes de la lectura transversal para su posterior relacionamiento entre categorías.

Al final, de la Parte III se definen las estrategias, posicionamientos y capitales de los profesores, se realizó un análisis de contenido del Currículo Vitae de Latinoamérica y el Caribe -CVLAC registrado en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombiano, como única base de datos disponible a nivel nacional para consultar los logros de los profesores universitarios. A partir de allí, se extrajo la siguiente información de cada uno: a) obtención de títulos formales académicos, b) elaboración de producción intelectual, c) liderazgo en tutoría de trabajos de grado de estudiantes de pregrado y posgrado, d) reconocimientos obtenidos por comunidades académicas, e) participación como jurados académicos y f) trayectoria laboral. El análisis fue estadístico para su comparación y agrupamiento.

A manera de síntesis, se realizó un análisis de correlación, procedimiento estadístico que permite determinar si dos o más aspectos están vinculados. Con esta técnica se estableció la correlación entre tres dimensiones de análisis: 1) los principios organizadores de la práctica docente, denominados Docencia de Calidad, y sus características de mejoramiento, versus, 2) las disposiciones adquiridas del profesor, versus, 3) los esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas. Estas correlaciones permitieron determinar que el hecho de que algún(os) profesor(es) termine interesándose por los asuntos de la acreditación resulta de una relación que se establece entre la

exteriorización de su interioridad y la interiorización de la exterioridad, pero esto no es asunto mecánico, es una relación social.

En conclusión, diversificar los métodos, conjugando los aportes de las metodologías cualitativas y cuantitativas, permitió obtener distintas miradas complementarias sobre el problema planteado.

## **Referencias**

- Bourdieu, P. (2001). Poder, Derechos y clases sociales. Bilbao España: Editorial Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, P. (2003). La Objetivación Participante. En *Actes de la rechenhe en sciences sociales*, (150), 43-58.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores.

## **El Problema**

### **De los logros en cobertura a la preocupación por la calidad.**

En Colombia, como en otros países latinoamericanos, los planteamientos gubernamentales refieren a la educación como el motor que impulsa el desarrollo humano y social del país. La Constitución Política de 1991 enuncia la educación como el mecanismo para formar a los colombianos para su mejoramiento cultural, científico, tecnológico y ambiental. En consecuencia, corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de todos los niños y los jóvenes en el sistema educativo. Adicionalmente, el Estado regula y ejerce la suprema inspección y vigilancia de la educación asegurando la calidad de la educación, con el fin de propender por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Artículo 67-CPC).

Esta manifestación obligatoria de la carta política puso en sintonía a los últimos gobiernos en la realización de esfuerzos importantes en cuanto a ampliar la cobertura y garantizar la calidad del sistema educativo colombiano. Este interés en el desarrollo educativo toma sentido particularmente en nuestro país, debido a que factores como el crecimiento de la población urbana -ocasionada por la expulsión de jóvenes del campo a la ciudad dada la crisis de la economía agraria-, la expulsión por el conflicto armado y las condiciones crecientes de atracción de las zonas urbanas -impulsada por el proceso de industrialización y globalización- han contribuido a la creciente demanda por ampliar la cobertura y la expansión de la oferta educativa en educación superior.

La cobertura, de acuerdo con Bogoya (2003), se concibe como una propiedad inherente a la calidad, es decir no podría decirse que existe en el país una educación de calidad si no se brinda cobertura académica a la totalidad de la población; esto requiere, además, que se garanticen aprendizajes que contribuyan directamente a la construcción del proyecto de vida individual y social, lo que pondría en la educación la responsabilidad de promover en

todas las personas capacidades para interpretar y transformar el mundo que está a su alrededor, resolver problemas y llenar de significado su vida. En últimas, formar personas capaces de planear y ejecutar su propio proyecto de vida, construir un mundo mejor, elevando la calidad de vida de todos, administrando de forma apropiada los recursos disponibles, y generando riqueza adicional en beneficio de todos.

En ese sentido, desde inicios de los años 70, las políticas educativas en Colombia ya indicaban una preocupación del Estado por contar con niños y jóvenes más educados, implementando acciones para el logro de este propósito, logrando un incremento en la matrícula de 23.013 estudiantes en 1960 a 85.560 en 1970, multiplicándose casi 4 veces en 10 años; los años subsiguientes fueron aún más fructíferos extendiéndose en 15 años casi 5 veces más la cifra, alcanzando 391.490 estudiantes en 1985 (Lucio y Serrano, 1992). Dinámica de crecimiento que se mantuvo en los últimos años, a través de la implementación de políticas encaminadas a la consecución de dicho objetivo<sup>4</sup>, logrando contar con 2.234.962<sup>5</sup> jóvenes matriculados a nivel de pregrado en educación superior, alcanzando una tasa de cobertura para 2018 del 52.01%. No obstante, a pesar de estos avances, Colombia presentaba para el 2014 un nivel de cobertura inferior al promedio que presentaban otros países como Chile (87%) y Argentina (80%), (Becerra *et al.* 2017).

Las mencionados logros se explican en parte por los cambios en la oferta de instituciones de educación superior que para el año 2000 era de 246, mientras que para 2018 llegaron a las 300, perteneciendo tan sólo 63 al sector oficial, 218 al sector privado y 19 el Régimen especial (Ver tabla No. 1)<sup>6</sup>, proporciones que dejarían una primera preocupación para esta investigación pues demostrarían un traslado de la responsabilidad del Estado de brindar educación de calidad a todos los ciudadanos al servicio que prestaba

---

<sup>4</sup> En el gobierno de Álvaro Uribe mediante el plan de desarrollo 2002-006, se establecieron 4 apuestas (calidad, cobertura, pertinencia y financiación)

<sup>5</sup> Dato tomado del Resumen consolidado nacional de indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Fecha de cohorte junio de 2019. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?noredirect=1>

<sup>6</sup> La denominación de Régimen Especial se otorga a las instituciones de carácter especial que son financiados parcialmente con recursos del Estado, pero no dentro del sector de educación, sino en otros sectores.



el sector privado. Revelado a través del porcentaje de participación en la matrícula que, aunque para el periodo el 2006 y 2008 el número de estudiantes matriculados de las instituciones de carácter público superaba a los enlistados en el sector privado, con un 55% por parte del sector público, y 45% del sector privado, en las estadísticas recientes del 2018 se evidencia una igualdad entre los dos sectores, registrándose una matrícula con un 49.7% en el sector privado y por parte del sector público un 50.2%.

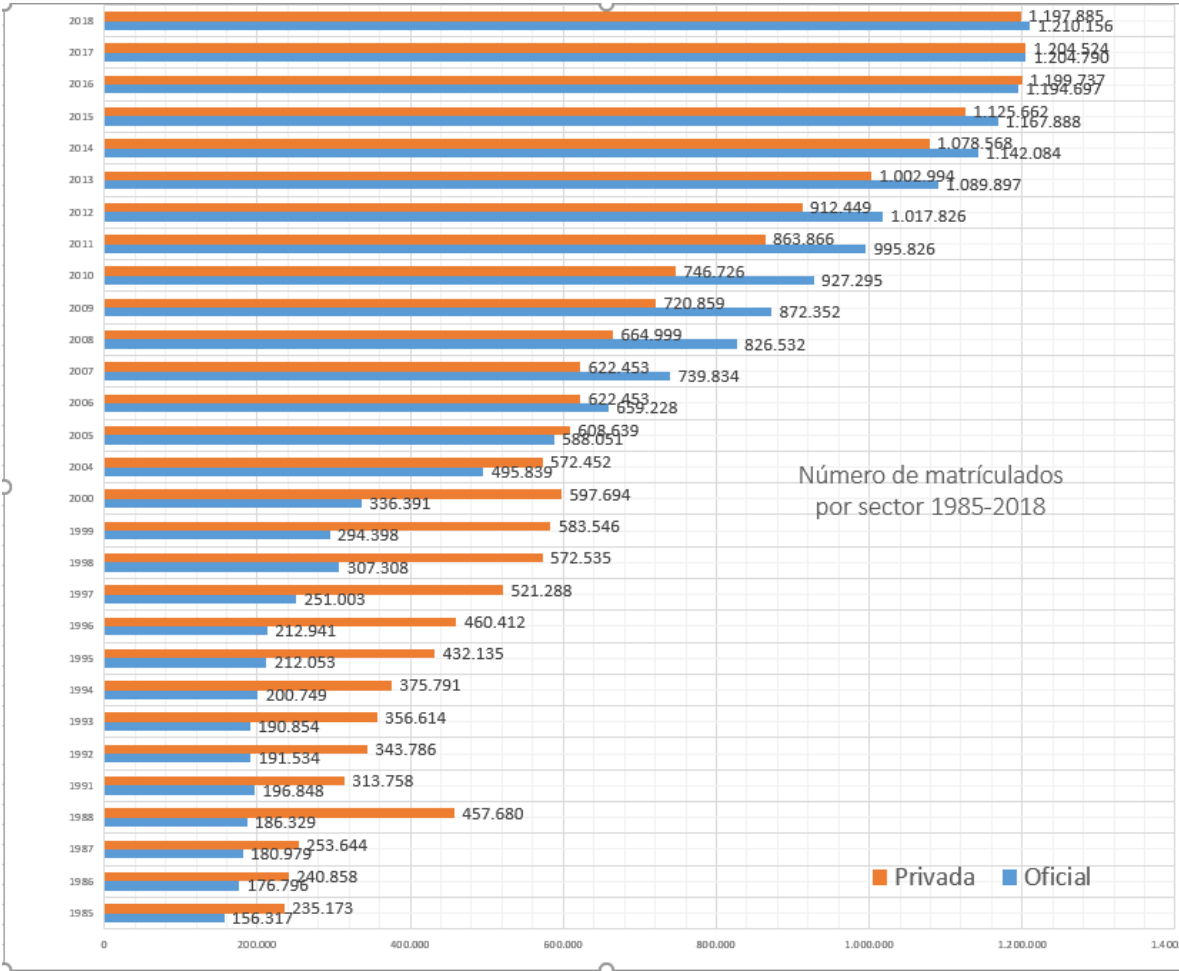


Figura 1 Matriculados por carácter de la IES 1985-2018 - Fuente: Elaboración propia. con datos de: La Educación Superior En Colombia. Informe IESALC- Unesco-Icfes- MEN. Bogotá. Abril 2002; Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018) e indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Fecha de cohorte: junio de 2019

Arista adicional: la oferta privada de instituciones no se concentraba necesariamente en las denominadas *Universidades*, pues ellas representaban tan sólo el 28.3% – lo que generaría desconcierto dado que por tradición, este tipo de instituciones serían las que habrían demostrado condiciones de calidad – en cambio las denominadas *instituciones universitarias* -que sobresalían con un 45% de la oferta, en su mayoría correspondían a instituciones nuevas que aún estarían en progreso de consolidarse en cuanto tal - seguidas por las *instituciones tecnológicas* que representan un 16.4% y las *técnicas* 10%, dejando como expectativa la necesidad de confirmar si el grueso de las instituciones que estarían cubriendo un importante porcentaje de la matrícula de educación superior, contaría con condiciones para brindar un servicio de calidad.

CARÁCTER	OFICIAL	NO OFICIAL	RÉGIMEN ESPECIAL	TOTAL
UNIVERSIDAD	31	53	1	85
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA / ESCUELA TECNOLÓGICA	18	105	12	135
INSTITUCIÓN TECNOLÓGICA	5	39	6	50
INSTITUCIÓN TÉCNICA PROFESIONAL	9	21	0	30
<b>TOTAL</b>	63	218	19	300

Tabla 1 *Instituciones de Educación Superior. Principales 2018* Fuente: MEN, Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior-SACES. Fecha de cohorte: junio de 2019.

Para el caso particular de la oferta de *instituciones tecnológicas* y *técnicas*, es importante mencionar que este tipo de oferta mostró una tendencia creciente en el sector privado, pasando del 41% en la década de los sesenta al 72.6% para el 2018. De manera tal que, mientras en 1974 las cifras mostraban 6.803 estudiantes matriculadas en Instituciones Tecnológicas para 1985 llegaron a 19.864 matriculados, dando un salto sorprendente para 2018 con 677.368 estudiantes en estas modalidades, representando el 28.1% de la cobertura de estudiantes matriculados en la educación superior, lo que pondría en alta estima la necesidad de velar por su calidad; no obstante, al revisar en 2018 el porcentaje de estudiantes atendidos por instituciones Técnicas Profesionales y Tecnológicas que contaban con acreditación de la calidad, se encuentra que sólo el 10% (68.376) contaban con dicho

distinción. En contraste los estudiantes vinculados a formación universitaria, cuya cobertura pasó de 311.682 estudiantes matriculados en 1985, a 1'557.594 matriculados en 2018, el 51% (794.582) pertenecen a instituciones con acreditación demostrándose, quizás, una tendencia de la acreditación hacia cierto tipo de instituciones a pesar de que el servicio se distribuye en un grupo amplio y heterogéneo.

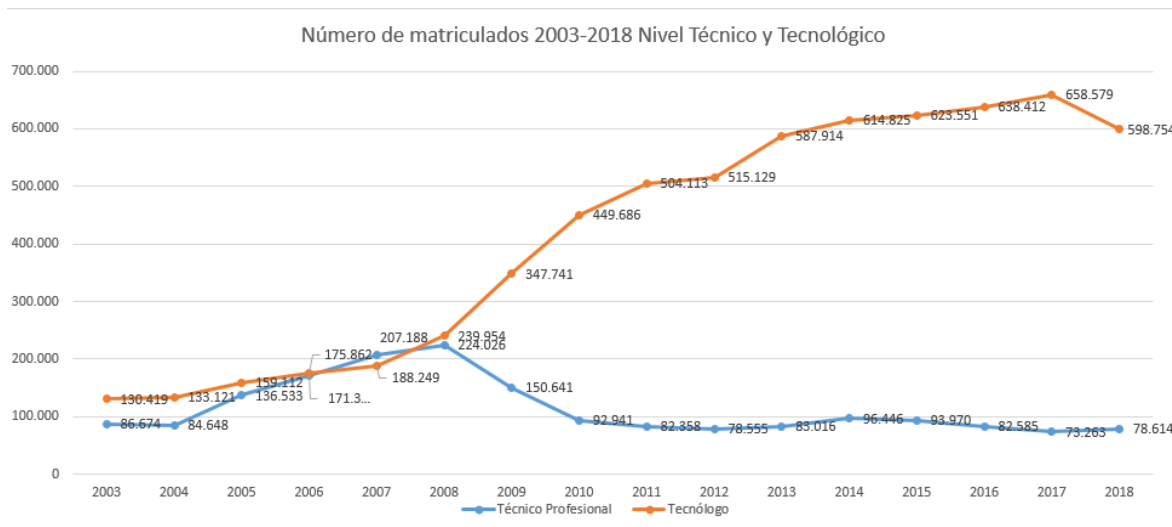


Figura 2. *Número de matriculados 2003-2015 Nivel Técnico y Tecnológico* Fuente: Elaboración propia con datos de: Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018) e indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Fecha de cohorte: junio de 2019

Los procesos de acreditación en la educación superior más que representar un mecanismo garante de la calidad de la propuesta inicial, al parecer, representarían una distinción entre programas o instituciones, que es otorgada a pocos, poniendo en discusión la utilidad de la política, pues si se planteara la duda de si esta surge por una necesidad de asegurar la calidad de una nueva oferta que habría permitido solucionar un problema de cobertura o si la acreditación correspondió a un simple validador del Estado que distingue conveniencia en la distribución de sus recursos, dejando de lado, la preocupación genuina de garantizar una educación de calidad; planteamiento que en todo caso tendría que ser validado a través de estudio e indagación, así como tendría que ser constatado que, si la intención de la acreditación es validar programas e instituciones reconocidos para que estos

sean distinguidos del cumulo de la oferta educativa, entonces, sería necesario establecer cuál sería el aporte diferencial de la acreditación para estos, pues ellos en sí mismo ya eran reconocidos antes de la instauración de la política de acreditación. Como lo menciona Pillay y Kimber, (2009), el propósito de la acreditación en países subdesarrollados, como Colombia, no debería ser la corporatización, ni la lucha dentro de *rankings* internacionales, esto quizás, podría ser provechoso para los países privilegiados que ya han asegurado previamente un servicio de calidad, mientras que en otros como el nuestro, se vería socavado el trabajo que muchas universidades realizan y que no logran este propósito, por lo que tendría que revisarse si la acreditación contribuye al mejoramiento de los procesos de calidad de los programas e instituciones con miras a cualificar de mejor manera el servicio educativo del país.

En síntesis, la implementación de la política de acreditación de la calidad de la educación superior se convierte en un problema susceptible de ser estudiado porque aunque los avances en cobertura son plausibles en términos de eficiencia, los mecanismos de expansión de la oferta dejaron como consecuencia un sistema altamente heterogéneo, que puso en la agenda estatal y social una aguda preocupación por la calidad, en tres sentidos, la aprobación desmedida de instituciones y programas con ofertas educativas de distinto origen y naturaleza; la aparente incapacidad del Estado para dar cuenta de la calidad de la oferta existente y emergente, así como la escasa expansión de la acreditación como mecanismo de mejoramiento de la calidad del servicio educativo.

## **Referencias**

- Bogoya, D. (2003). Cobertura y Calidad, futuro con equidad. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-88003.html>.
- Lucio, R., y Serrano, M. (1992). La Educación Superior, tendencias y políticas estatales. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad. Nacional
- Pillay, H. y Kimber, M. (2009). Quality assurance in higher education: for whom and of what?. *International Journal of Management in Education*, 3(4), 270-281. 10.1504/IJMIE.2009.027349

## **Bibliografía consultada**

Plan de desarrollo 2002-006, se establecieron 4 apuestas (calidad, cobertura, pertinencia y financiación)

Resumen consolidado nacional de indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Fecha de cohorte junio de 2019. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?noredirect=1>

MEN. (2002). La Educación Superior En Colombia. Informe IESALC- Unesco-Icfes-MEN. Bogotá. Abril 2002

*Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018) e indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Fecha de cohorte: junio de 2019*

MEN. (2018). *Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior-SACES*. Constitución Política de Colombia 1991. Artículo 67

## Preguntas de investigación

La exploración del problema dejó ver que luego de haber logrado un avance en cobertura fue establecida como preocupación pública asegurar la calidad del servicio educativo, la cual se habría formalizado en la Ley 30 de 1992 con la creación del Sistema Nacional de Acreditación, el cual se encargaría de ser garante de la calidad y mejoramiento de la oferta educativa de instituciones y programas a través de mecanismos como la evaluación de la calidad. Ahora, después de casi tres décadas de su implementación se hace preciso conocer si los procesos de acreditación han cumplido con su papel de mejoramiento en la calidad del servicio educativo, para lo cual esta investigación se propone realizar un análisis en sus varios niveles de incidencia – nacional, institucional e individual - dando alcance a cuatro preguntas:

1. El análisis del otorgamiento de acreditaciones ¿favorece dar cuenta de dicha política en relación con su propósito de salvaguarda de calidad ante la heterogénea oferta académica e institucional en el país?
2. El desarrollo de procesos de acreditación al interior del espacio universitario ¿ha permitido la adecuada incorporación de la política de acreditación de la calidad? si ello es así, ¿cuáles derivan de dicha incorporación como circunscripción del quehacer del profesor universitario?
3. ¿Existe relación entre la proclividad de los profesores para ejercer una docencia de calidad y la incorporación de las políticas de mejoramiento derivadas de los procesos de acreditación?
4. ¿Qué es lo que favorece que los profesores universitarios tengan una disposición favorable para realizar docencia de calidad?

## Objetivos

### a. Objetivo General

El objetivo principal de la investigación refiere explorar, analizar y comprender dinámicas de acción propias de la política gubernamental de acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia, particularmente, lo atinente a su relación o incorporación dentro de la calidad del hacer práctico de la docencia universitaria.

### b. Objetivos específicos

- ✓ Reconstruir el proceso de configuración e implementación de la política de acreditación de programas e instituciones de educación superior en Colombia.
- ✓ Situar dentro del espacio académico universitario, el lugar ocupado por la Política de Acreditación de la Calidad comprendiendo la posición ocupada por los mejores profesores, delimitando los propósitos instituidos y las condiciones que favorecerían la realización de una práctica docente de calidad.
- ✓ Construir dos casos de estudio comparables entre universidades pertenecientes al sector público y privado, y dos áreas de conocimiento de amplia trayectoria, con el fin de establecer la correspondencia entre la promoción de la calidad de los procesos de acreditación y el quehacer docente de los profesores universitarios.
- ✓ Establecer las disposiciones que favorecen que los profesores universitarios logren ejercer una docencia de calidad.

## PARTE I

### Introducción

La primera parte de esta tesis da cuenta de dos momentos analíticos que configuraron la construcción del objeto de investigación, dando sustento y razón de ser de las cuatro preguntas propuestas en esta investigación. El primer momento analítico atendió la necesidad primaria de conocer el estado de la cuestión sobre el problema de la acreditación de la calidad, habiendo reconocido previamente que la literatura identificada en Colombia y América Latina sobre el tema daba cuenta en su mayoría de memorias de reuniones nacionales y regionales para discutir el tema, y de publicaciones de centros especializados en observar el mejoramiento de la Educación Superior, tales como Unesco/Cresalc, Clacso, Cinda.

Aunque dichas publicaciones ofrecen un valioso panorama sobre el estado de la educación en la región, muestran en su mayoría información experiencial y estadística ofrecida por directivos y gestores de las instituciones de educación superior y del gobierno nacional, que no sería suficiente para discutir a profundidad y con una mirada disciplinar el problema de la calidad de la educación. Al respecto, Garcia Guadilla (2014) menciona que ocurre frecuentemente que los directores y gestores académicos se conforman con la reflexión de la práctica y no toman en cuenta, o desconocen, los trabajos realizados por los investigadores, lo cuales pueden resultar fundamentales al momento de realizar la evaluación de una política pública de tanta trascendencia.

Por esta razón, aunque este tipo de informes podrían considerarse políticamente fructíferos pues permiten construir una mirada funcional y organizativa de la educación superior, y brindan un espectro parcial del estado de la educación superior, no fueron tenidos en cuenta en la exploración del estado del arte por no constatarse en unos casos, una consistencia en los métodos de investigación y en otros, que sus miradas analíticas



estuvieran desprendidas de sesgos institucionales o gubernamentales, lo que limitaría su comparabilidad con otros estudios realizados de tipo investigativo.

De tal manera, que la preocupación de indagación se concentró en aquellos artículos que dieran cuenta de resultados finales de investigación y que además hubiesen sido reconocidos por la calidad en su contenido a través de procesos de indexación con el propósito de dar respuesta a cuatro cuestionamientos: a) el posicionamiento de la acreditación de la calidad como objeto de estudio en la agenda investigativa internacional; b) la identificación de la forma como se relacionan los investigadores para indagar el tema, y los posibles dialogantes de esta investigación en cuanto países, instituciones e investigadores; c) el límite del conocimiento en materia de investigación disciplinar sobre el tema y d) la prospectiva y ausencias de investigación al respecto. Todo ello con el propósito de ubicar dentro del universo investigado cuál sería el lugar que ocuparía esta investigación y cuáles podrían ser sus posibles contribuciones.

El segundo momento analítico, desagregado en los capítulos 2, 3 y 4, surge como resultado de la exploración previamente mencionada, sobre los diversos informes presentados por organismos estatales e iberoamericanos sobre la evolución de la calidad de la educación superior en Colombia, cuya lectura dejó como conclusión global que los resultados presentados se acotan a crónicas experienciales y reportes estadísticos gubernamentales que adolecen de una lectura transversal y reflexiva, que permita hacer una evaluación objetiva de la trayectoria de la política de acreditación de la calidad, y sus hegemonías dentro del campo de la educación superior.

Por tal motivo, se hizo ineludible realizar una “re-lectura” estadística de dichos informes, que permitiera una mirada analítica, comparada y crítica sobre cuál sería la acción del Estado a través de la implementación de este tipo de políticas y los logros alcanzados en materia del fortalecimiento del sistema educativo; se procedió con la realización de tres documentos, que, en su conjunto, dieron cuenta de las dinámicas y estáticas de los procesos de acreditación, identificando cambios, predominios y posicionamientos en la regulación de la oferta de la educación superior en Colombia.

El primer documento titulado “La debilidad de un Estado” reconstruye el escenario de tensiones que originaron la política de acreditación en Colombia, desde la movilización política de universitarios en la década de los 70, hasta las controversias en torno a la autonomía desplegada en la Ley 30 del 92. Dejando notar, a partir de entrevistas realizadas a constructores de dicha política, el despliegue de las relaciones de fuerza que constriñeron para la creación del modelo de acreditación, develando con ello, un conjunto de tensiones históricas que han puesto en evidencia la fragilidad histórica de los mecanismos estatales para la fiscalización en la creación y el control de la calidad de la oferta de la educación superior. Así mismo, el relato de los entrevistados expondría un propósito recóndito de la acreditación no mencionado explícitamente en los documentos, la preocupación de académicos e instituciones de prestigio por conservar el atributo de la autonomía como un bien exclusivo de este tipo de instituciones, lucha perdida en el planteamiento de la Ley 30 pero que tendría que ser recuperada a través de la acreditación, lo que provocaría la necesidad de profundizar a través de esta investigación sobre el verdadero propósito de acreditación, bajo la oposición: regular la calidad la nueva oferta académica, o, consagrar las universidades tradicionales para el ejercicio de su autonomía universitaria.

Esta oposición dio lugar a la elaboración del segundo documento, titulado “*La acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia: ¿un mecanismo de regulación o consagración?*”, el cual realiza un análisis sincrónico sobre las dinámicas en el otorgamiento de la acreditación, identificando tendencias y predominios con respecto a la distribución de la oferta por sector, área o región, dejando cuestionamientos sobre los niveles de cobertura de estos procesos con respecto a la prestación del servicio educativo, medido a través del número de estudiantes matriculados o atendidos, dado que estos últimos esperarían, en todo caso, recibir un servicio *educativo*, cuya calidad haya sido constatada.

El análisis pone en evidencia un escaso porcentaje de programas de pregrado acreditados, con ausencias preocupantes en el sector privado y en la nueva oferta de instituciones y programas, con una casi nula participación en la acreditación de programas

técnicos y tecnológicos y posgrados, lo que representaría un saldo Estatal con respecto a su capacidad de atender la regulación de la oferta emergente. Además de la identificación de predominios en el otorgamiento de la acreditación de universidades y de programas de reconocida trayectoria en el país, consta el propósito de la acreditación hacia la consagración de programas y universidades que tendrían condiciones para ejercer la mencionada autonomía, no obstante, quedaría la pregunta sobre cuál sería entonces el accionar del Estado con respecto a la regulación de la oferta.

Al respecto, esta investigación expone la necesidad de analizar otra aparente oposición: el comportamiento de la creación y aprobación de la oferta las instituciones de educación superior en las últimas décadas versus el comportamiento de la acreditación en su casi tres décadas de funcionamiento, elaborando el tercer documento titulado “*Las dos manos del Estado: Creación de instituciones de educación superior y agenciamientos para la política de acreditación de la Calidad*” a través del cual se descubre una inercia gubernamental en la aprobación continuada de instituciones y programas incluso después del compromiso con la calidad adquirido en la Ley 30 del 92, en contraste con una alta inversión en la creación de mecanismos para su regulación, lo que demostraría una evidente contradicción en el actuar estatal, interpretado como “las dos manos de Estado”, cuya analogía demostraría una acción descoordinada y confusa dado que con una mano promovería la creación de instituciones y con la otra agenciaría una política acreditadora para regular la oferta, lo que se podría leerse cómo una actuar incongruente pues lo hecho con una mano sería borrado con la otra.

## **Referencias**

- García Guadilla, C. (2014). Tres décadas dedicadas al estudio de las universidades. Cuadernos del Cendes versión impresa ISSN 1012-2508. CDC vol.31 no.85 Caracas.
- García Guadilla, C. (1996). La educación superior se mira a sí misma. En Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina, Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

## **Capítulo 1. Estado de la investigación sobre acreditación de la calidad de la educación superior: una mirada internacional**

### **Resumen**

El presente estudio caracteriza los artículos publicados en revistas indexadas en los sistemas Web of Science, Scopus y SciELO sobre acreditación de la calidad de la educación superior; establece posicionamientos temáticos y comunidades de colaboración por país, región e institución; describe las luchas de las instituciones por conseguir la acreditación, la relación con agentes universitarios y los desafíos de transformación a los sistemas de acreditación. La mayoría de las investigaciones se centran en conocer las formas cómo las universidades han reaccionado a la implementación de la acreditación y en demostrar los esfuerzos de las instituciones y programas en el mejoramiento de los indicadores, planteados en los modelos de acreditación. Se perciben ausencias disciplinares en la discusión de la problemática y se propone que, en casos particulares, la acreditación resulta inadecuada para promover mejoras, lo que pondría en riesgo la cultura de autorregulación y planificación estratégica propia de las universidades.

**Palabras clave:** acreditación, aseguramiento de la calidad, docencia, currículo, universidades, educación superior

### **Introducción**

La creación de los sistemas de acreditación se atribuye, según la literatura especializada, a cuatro razones principales: 1) la necesidad de implementar un mecanismo controlador y regulador por parte del Estado, excusado en el aseguramiento de la calidad de la nueva oferta académica; 2) el desarrollo de un proceso de *rendición de cuentas* en respuesta a las exigencias de la sociedad relacionadas con una garantía de calidad; 3) la inclusión de

recomendaciones de agencias internacionales en las agendas de política educativa y 4) las demandas del mercado laboral.

La necesidad de contar con un mecanismo de control y regulación de la calidad se sustenta en el crecimiento descontrolado de la nueva oferta académica de educación superior, desencadenado, en parte, por la implementación de políticas reactivas a determinados índices de cobertura. La apuesta de los gobiernos por demostrar indicadores que dieran cuenta de avances en el número de jóvenes que accedían a la educación superior llevó a una desmedida promoción y aprobación de nueva oferta académica, que desató a su vez un mercado de programas e instituciones altamente heterogéneo cuestionado por su calidad.

Chile, concordante con Colombia, desreguló el mercado debido al surgimiento desmesurado de instituciones privadas y estatales que, luego de someterse al proceso de licenciamiento para obtener su autonomía institucional, abrieron numerosas sedes y programas de dudosa calidad, razón por la cual se implementó el sistema de aseguramiento de la calidad (Pitta, 2013). En China, a comienzos del año 2000, la educación superior privada sufrió una delicada crisis: aproximadamente 500 universidades se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones. El Ministerio de Educación chino (gobierno central) desaceleró su ritmo de aprobación de nuevos programas universitarios por serios cuestionamientos en la calidad, lo que originó la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, verbigracia y acreditación (Yingxia y Xiaofan, 2014).

Sin embargo, algunos estudios sugieren que aunque se afirme que se ha incorporado una cultura de la calidad, a través del papel que cumplen las agencias acreditadoras, no se han realizado ejercicios de verdadero control sobre las nuevas ofertas de educación superior. Por ello, contar con propuestas educativas innovadoras ha implicado nuevos desafíos para establecer estándares y regular la calidad del servicio de educación superior (Pillay y Kimber, 2009). En particular, en el marco del proceso de *rendición de cuentas* se da a conocer públicamente el esfuerzo que realizan las instituciones y los programas de

educación superior para conseguir su calidad, en respuesta a las exigencias de la sociedad relacionadas con una garantía de esta en una amplia oferta académica.

Para las universidades públicas resulta importante demostrar, a través de procesos autoevaluativos metodológicamente sustentados, los logros alcanzados para lograr credibilidad social y estatal (Barrera y Aguado, 2007). Según Pitta (2013) la capacidad de una institución para autorregularse y cumplir objetivos de su proyecto institucional demostraría responsabilidad en función de la autonomía otorgada. Así, una institución o un programa de calidad debe demostrar que cuenta con una consistencia interna, es decir la capacidad para ajustar acciones y resultados obtenidos en relación con los principios y las prioridades explícitas en su propia misión, además de los estándares fijados por los pares de su propia comunidad académica.

En cuanto a las tensiones generadas por las agencias internacionales habría remisiones a presuntas demandas, tipo Banco Interamericano de Desarrollo (BID), como exigencia para instaurar sistemas de aseguramiento de la calidad comparables con los sistemas internacionales de acreditación, lo cual es condición para financiar proyectos nacionales. Se incluyen los tratados internacionales que establecen como requisito que sus títulos sean otorgados por instituciones acreditadas para la circulación globalizada de profesionales (Cabalin, 2015).

La educación superior en países menos desarrollados es la fuente principal del suministro de mano de obra calificada y, a su vez, el escenario para la generación de nuevas ideas que impacten el desarrollo del contexto local de país (Rodman, Biloslavo y Bratož, 2013). Bajo esta perspectiva, el principal interés de los modelos de acreditación sería el responder al mercado laboral, a partir de la participación de los estudiantes en la formación práctica, el desempeño de los egresados en el lugar de trabajo, la implementación de los logros de investigación de una Institución de Educación Superior (IES), la empleabilidad de los graduados y la capacidad de respuesta de las IES a las demandas y cambios en el medio ambiente. En consecuencia, se evidencia una coincidencia amplia entre los factores que contemplan los modelos de acreditación y las expectativas del mercado laboral.

La diversidad de intencionalidades pondría en un alto nivel de incertidumbre la forma como se ha configurado el campo de la acreditación de la educación superior como objeto de estudio. En vista de ello, este artículo realiza una caracterización de las investigaciones científicas en torno al tema de la acreditación de la calidad de la educación superior y presenta dos aportes. Por un lado, el posicionamiento del estudio sobre acreditación de la calidad en el mundo, a través de la configuración de comunidades de indagación, la identificación de los principales temas investigados y el reconocimiento de los posibles autores e instituciones que podrían actuar como interlocutores académicos.

Por otro lado, los principales hallazgos con respecto a los cambios y las inercias suscitadas por la implementación de los procesos de acreditación, el papel de los agentes universitarios y las discusiones dadas en torno al problema de la acreditación. Es importante mencionar que este artículo esboza principalmente investigaciones afines con los intereses disciplinares de las ciencias sociales y la educación, por lo que es probable que se escapen contribuciones realizadas desde otras disciplinas como la estadística o la literatura. Tampoco se incluyen escritos desde el análisis organizacional, de entidades estatales u otros escenarios académicos.

## **Método**

Se revisó sistemáticamente la literatura sobre publicaciones científicas durante el periodo 1998- 2016<sup>7</sup>. La búsqueda se centró en artículos de revistas indexadas en las bases bibliográficas Scopus, Web of Science y SciELO con los términos: “higher education”, “quality”, “assurance”, “accreditation”, y “policies”. Se consideraron como criterios de exclusión las publicaciones clasificadas por las revistas como: reportes breves, documentos de reflexión, cartas al editor y ponencias, para lo cual se realizó un filtro por título y descriptores. Este proceso permitió identificar en primera instancia que, aunque las bases de

---

<sup>7</sup> 1998 es el año en el cual inicia el proceso de acreditación en Colombia. El año 2017 no fue incluido en el análisis debido a que la información estaba siendo normalizada por los sistemas de indexación mencionados durante el desarrollo de la presente investigación.

datos recuperan un alto número de publicaciones relacionadas con el tema, en realidad las investigaciones que abordan problemáticas en torno a la acreditación de la calidad son limitadas. La figura 1 resume los resultados de la selección realizada:

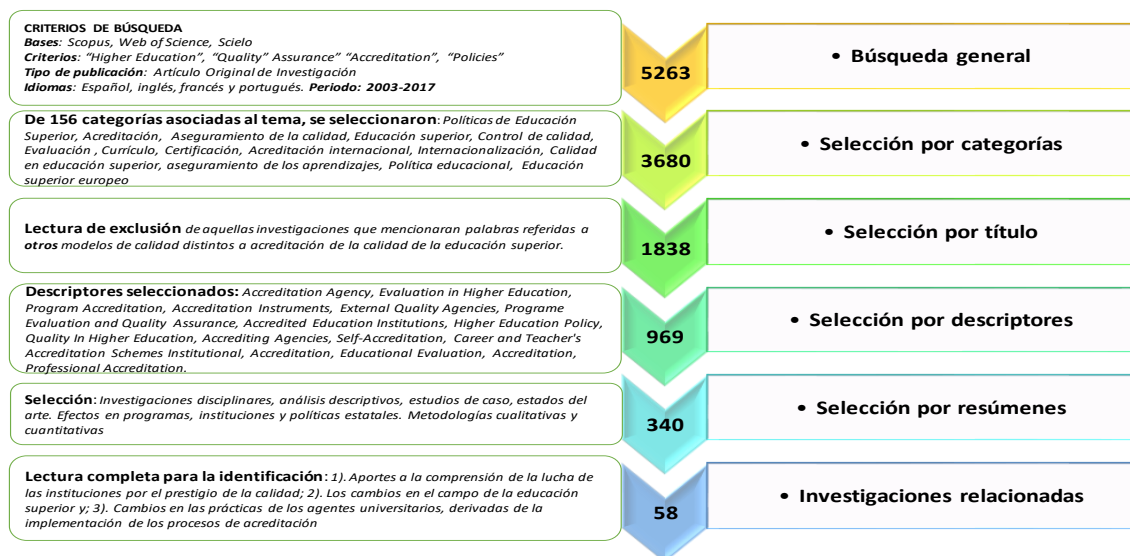


Figura 3 Delimitación de la búsqueda y selección de artículos. Fuente: Elaboración propia.

El resultado de la búsqueda general arrojó 5263 productos investigativos iniciales, a partir de los cuales se procedió a realizar una delimitación de búsqueda por temáticas y descriptores dando como resultado 340 artículos para analizar. A partir de estos últimos se elaboró un análisis de la identificación del número de artículos publicados por país, las instituciones participantes, las redes de publicación entre instituciones, los autores y las temáticas comunes. Para este propósito, se emplearon las herramientas de análisis y visualización de información: VantagePoint, Gephi y Tableau.

La posterior lectura detallada de los resúmenes delimitó la muestra a 58 artículos que estaban directamente relacionados con las categorías de análisis propuestas. Por ende, se realizó un análisis de contenido, a partir de las cuatro categorías propuestas: a) los cambios en el campo de la educación superior, b) la comprensión de la lucha de las instituciones por el prestigio de la calidad, c) la relación de los agentes universitarios con la implementación



de los modelos de acreditación y d) las críticas y los desafíos de transformación a los sistemas de acreditación de la calidad.

## **Resultados**

### **Configuración de la acreditación de la calidad como campo de investigación**

En este apartado se describe cómo se ha desarrollado la actividad investigativa a nivel de países, instituciones y temas, en torno a la acreditación de la calidad de la educación superior. Esto con el fin de establecer las redes de colaboración existentes, las comunidades académicas emergentes, las temáticas comunes de trabajo y los autores líderes en su investigación, ubicándolos como posibles dialogantes del trabajo en desarrollo.

El análisis permitió identificar las ausencias disciplinares en la discusión de la implementación de políticas de calidad de la educación, vislumbrando que -aunque existe un sinnúmero de estudios amparados en técnicas de investigación propias de las ciencias sociales- sus hallazgos, conclusiones o construcciones no corresponderían específicamente a problemáticas propias de estas áreas.

De hecho, se logró establecer que las revistas con mayor número de artículos publicados en el tema centran su experticia en el campo de la educación superior, más que en una disciplina en particular. Las revistas recuperadas son las siguientes: *Quality in Higher Education*, *Quality Assurance in Education*, *Higher Education*, *Assessment and Evaluation in Higher Education* y *Studies in Higher Education*. También, se encontró que los estudios estarían financiados principalmente por las siguientes instituciones: *European Commission*, *Higher Education Funding Council for England*, *Council for Higher Education*, *Ministry of Education*, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.

Estos hallazgos elucidan que el propósito de las investigaciones no sería propiamente el desarrollo de las disciplinas, sino atendería a intereses de tipo organizacional y político. Su

atención estaría centrada en atender problemáticas relacionadas con la gestión, el mejoramiento de procesos o procedimientos, de manera que las investigaciones no estarían enfocadas en la producción de conocimiento que apoye el análisis, la comprensión y la explicación de problemáticas disciplinares.

Con base en lo anterior, se pretende establecer cómo se ha configurado un campo de análisis en torno a la acreditación de la calidad en educación superior, a pesar de que el tema no constituye un avance en las disciplinas que lo abordan. Para ello, se realizó una lectura de indicadores de actividad que permite visualizar el estado real de la ciencia y categorizar la información de la siguiente manera: el número y la distribución de publicaciones por instituciones, la productividad o el número de trabajos por autor, revista o institución, la dispersión de las publicaciones y el análisis de las contribuciones sobre un tópico, además de los núcleos de autores y los indicadores de cooperación. Los resultados de esta pesquisa son los siguientes:

***1. Posicionamiento del tema “acreditación de la calidad” en la actividad científica: una mirada por país e institución.***

A continuación, se presenta la dinámica de publicación de investigaciones en torno al tema de acreditación de la calidad y se indica la participación de artículos por país, universidades o instituciones de educación superior (IES). Se destaca un número incipiente de contribuciones que corresponde principalmente a América, Europa y Asia, con liderazgos investigativos en el tópico. Ver figuras 2, 3 y 4.

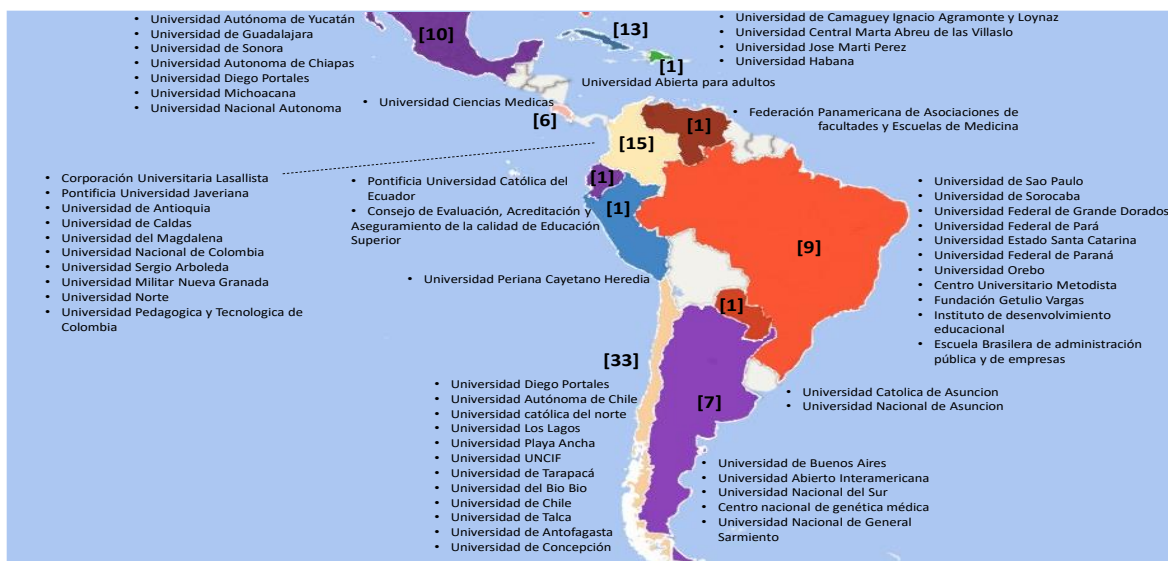


Figura 4 Número de artículos e instituciones interesadas en investigar el tema de acreditación de la calidad en la educación superior: Latinoamérica. -Fuente: Elaboración propia.

En Latinoamérica se encontraron 60 universidades con 98 artículos sobre acreditación de la calidad de la educación superior. Se destaca Chile con 33 publicaciones en 12 IES de las 53 existentes. Las instituciones con mayor número de publicaciones en el tema son: la Universidad de Tarapacá de Arica, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. El siguiente país es Colombia con 15 artículos publicados en 10 IES de las 289 existentes. Se destacan la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Norte.

Por su parte, Cuba cuenta con 13 publicaciones de 4 universidades de las 21 existentes; México posee 10 artículos en 7 de 430 IES y Brasil ha producido 9 publicaciones en 11 de 366 universidades. Se notó un escaso desarrollo de la investigación en el tópico en países como Ecuador, Venezuela, Bolivia y Perú, entre otros. La cantidad de instituciones por país se recuperó a través del portal Universia (Fundación Universia, 2019).

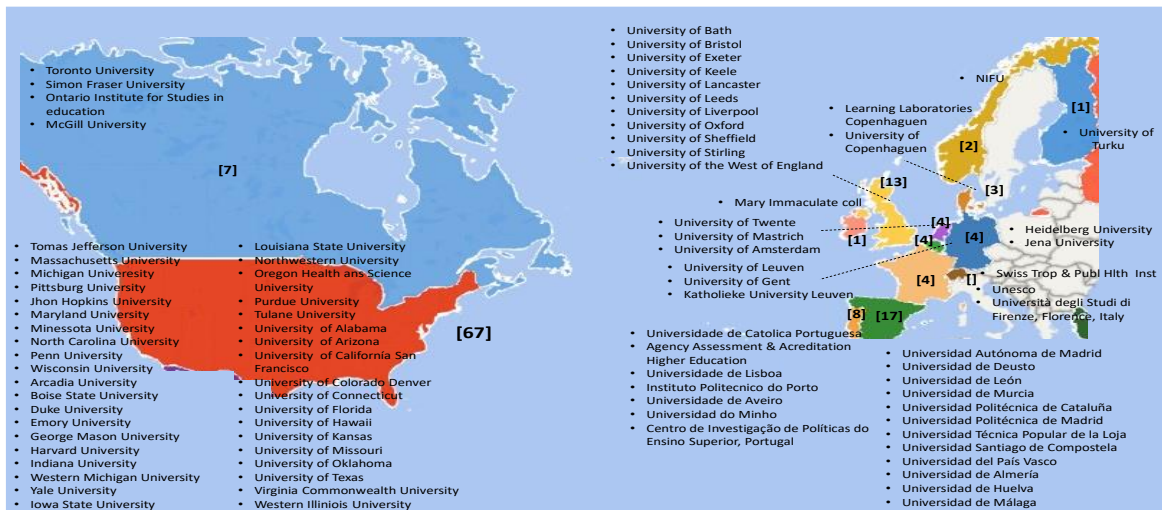


Figura 5. Número de artículos e instituciones interesadas en investigar el tema de acreditación de la calidad en la educación superior: Estados Unidos y Europa – Fuente: Elaboración propia.

La siguiente área geográfica delimitada presenta un marcado liderazgo de Estados Unidos con 67 publicaciones a través de la participación de 38 universidades, especialmente con los aportes de la Universidad de Harvard, la Universidad de California y la Universidad de Washington. En Europa, sobresalen España y el Reino Unido con 17 y 13 publicaciones respectivamente. En España se evidencia Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona. Por su parte, en Reino Unido se destacan la Universidad de Oxford, Imperial College London y la Universidad de Birmingham. Portugal presenta 8 publicaciones provenientes de 6 universidades. Llama la atención encontrar institutos o agencias dedicadas al estudio del aseguramiento de acreditación de la educación superior como The Learning laboratories Copenhague (Dinamarca), The Ontario Institute for Studies in Education (Canadá), La Agencia de Aseguramiento de Acreditación de la Educación Superior (España), el Centro de Investigaçao de Políticas do Ensino Superior (Portugal) y la Unesco (Francia).

Con respecto al resto del mundo, se evidenció una participación escasa en países de Medio Oriente. No obstante, el este asiático -comprendido por China, Japón y Corea del Sur- mostró algunos avances de las universidades: Open University of China, Beijing Normal University, Pekin University, University of Singapore, Fujen Catholic University y National Taipei University of Education. Se halló un interés particular por la temática en

Australia con 5 publicaciones de las IES: The University of Sydney, Monash University, University of New South Wales UNSW Australia y University of Melbourne.

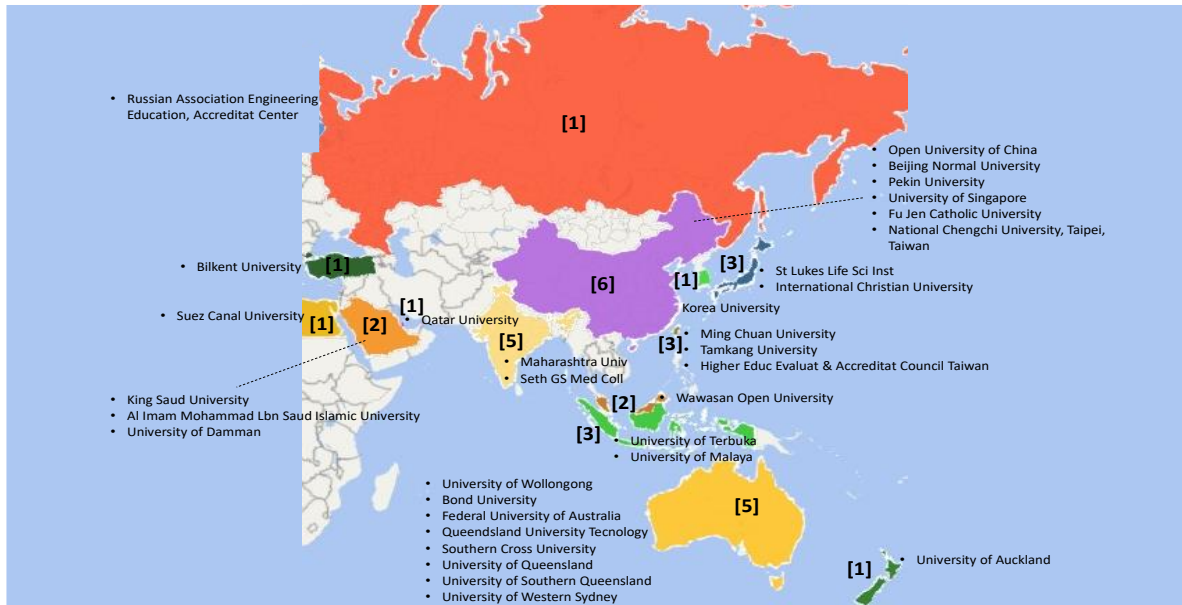


Figura 6. Número de artículos e instituciones interesadas en investigar el tema de acreditación de la calidad en la educación superior: Asia y Oceanía – Fuente: Elaboración propia.

## ***2. Comunidades académicas emergentes en torno al tema de la calidad de la educación superior: redes de colaboración entre universidades y temáticas.***

El propósito de mostrar las redes de colaboración radica en reconocer los esfuerzos colectivos, sistemáticos y permanentes de las instituciones a nivel internacional en torno al tema de la acreditación. En efecto, trazar la colaboración y la coparticipación de distintos miembros académicos -con base en la experiencia y las competencias- permite intercambiar información valiosa para abordar el problema de la calidad con una visión disciplinar o multidisciplinar y establecer potenciales escenarios de trabajo académico.

En el siguiente apartado se presentan las formas de interrelación entre instituciones y tópicos, considerando las coautorías en los artículos para comprender cómo se establecen

redes de colaboración alrededor de los asuntos comunes a la discusión de la calidad. Un análisis general muestra que, aunque ya se logra evidenciar la aparición de comunidades, su desarrollo es incipiente y la dispersión en los temas denota bajos acuerdos entre comunidades, lo cual se evidencia en la figura 5, que agrupa por colores aquellas universidades que se interrelacionan con mayor fuerza.

El tamaño de los nodos representa la cantidad de publicaciones por universidad y la fuerza de las líneas denota la cantidad de relaciones. En este sentido, los nodos que se presentan en la figura 5 son pequeños y las líneas de relación se muestran débiles, lo que pone en evidencia que -para el momento del análisis- aún no se mostraban comunidades o redes de trabajo sólidas en el tema. Por ende, la acreditación de la calidad como objeto de interés investigativo aún es emergente.

Dentro de las primeras instituciones que muestran un interés firme en la investigación, se identificó en Europa: el Centro de Políticas de Educación Superior (CIPES), con un número destacado de publicaciones. Por su parte, la Universidad de Toronto en Estados Unidos está liderando una de las comunidades más nutridas, seguida de la Universidad de Pennsylvania, particularmente en los temas referidos a la calidad y el mejoramiento de los currículos.

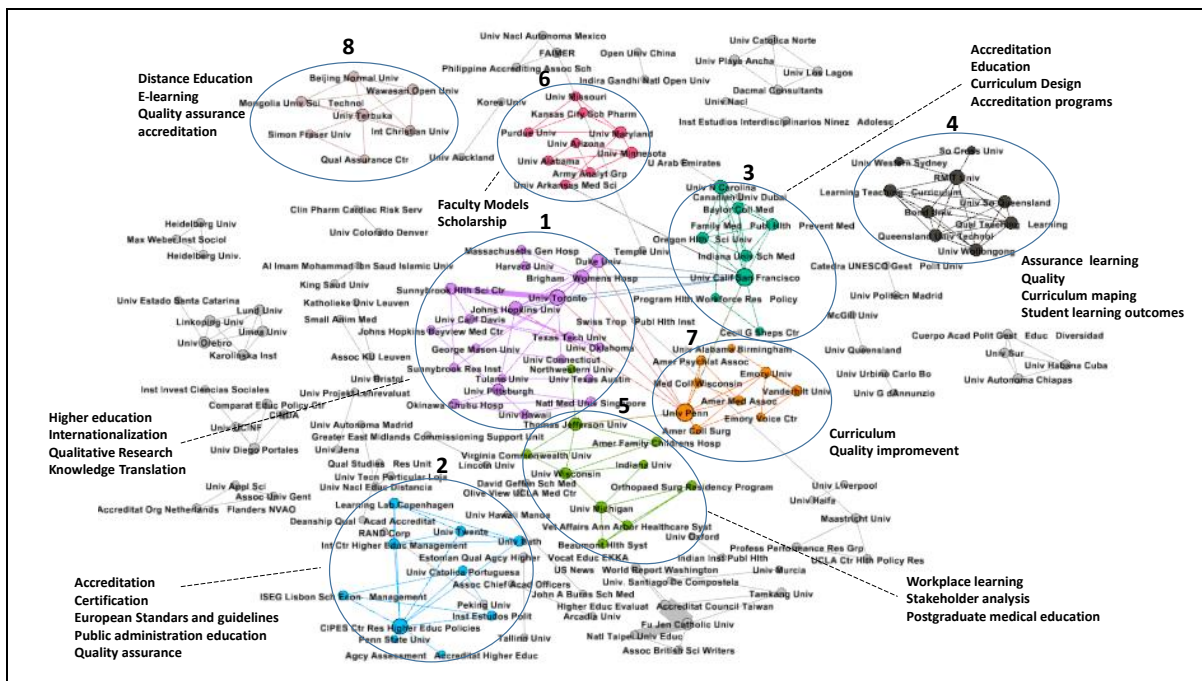


Figura 7. *Redes de colaboración académica en torno al tema de la acreditación de la calidad de la educación superior* - Fuente: Elaboración propia.

Las ocho comunidades académicas que se han venido consolidando pueden describirse así: La Comunidad 1 expuso el liderazgo de la Universidad de Toronto por contar la mayor cantidad de artículos publicados y su relación de coautoría se establece con las universidades Duke, Johns Hopkins, Oklahoma, Pittsburgh y Texas, en asuntos de educación Superior: la internacionalización en el marco de la acreditación, la calidad de la investigación y la traducción del conocimiento. La Comunidad 2, liderada por el Centro para la Investigación de Políticas de Educación Superior (CIPES), ha establecido lazos académicos estrechos con las universidades de Twente, Católica Portuguesa, Bath y Copenhague para el tratamiento de tópicos de aseguramiento de la calidad, la administración de la educación pública, los estándares y las normas europeas y los procesos de acreditación y certificación de la calidad.

La Comunidad 4 destacó el liderazgo de la Universidad RMIT en Australia en la investigación de asuntos relacionados con la calidad de las instituciones y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo vínculos fuertes con las Universidades de Wollongong, Bond y Queensland. De igual manera, la Comunidad 7, liderada por la

Universidad de Penn, puso en evidencia un interés particular en estudiar las relaciones entre el currículo y la calidad.

Las Comunidades 5 y 6 se especializan en temas más específicos como la calidad de la educación médica, la calidad de la educación para el trabajo y el otorgamiento de becas en instituciones de calidad, con la participación de las Universidades de Michigan, Minnesota, Alabama, Indiana, Arkansas y otras. Así mismo, las universidades Beijing, Terbuka y Mongolia, que integran la Comunidad 8, presentan un especial interés en estudiar tópicos vinculados con la educación a distancia, la formación virtual y el aseguramiento de la calidad.

### ***3. Posibles interlocutores en el tema de la acreditación de la calidad de la educación superior***

Un análisis por autor completa la información sobre la colaboración y evidencia la gran heterogeneidad en las contribuciones a nivel de institución y de número de colaboradores: 54% de los artículos fueron escritos por un solo autor, 19% por dos autores, 27% por tres autores y 23% por 4 autores. Cerca del 46% de los artículos fueron escritos por 2 o más autores, lo cual evidencia que existe una producción científica asociada de manera similar entre grupos e individuos. Los 10 autores que más investigan en temas relacionados con acreditación de la calidad de la educación superior son los siguientes (Figura 6):



Autor	Institución	Perfil
<b>Hou, Angela Yun y Chi Hou</b>	National Chengchi University, Taipei, Taiwan	Profesora de la Universidad Nacional Chengchi, Taiwán. Directora Ejecutiva del Consejo de Evaluación y Acreditación de Educación Superior y miembro de la Junta de INQAAHE. Ha sido Vicepresidente de APQN, Decana de la Oficina de Educación Internacional, Directora del Centro de Desarrollo de la Facultad y Directora de Asuntos Públicos. Se especializa en políticas de educación superior, prácticas de aseguramiento de calidad, gestión de calidad, internacionalización, desarrollo del profesorado y
<b>Chen, Karen Hui Jung</b>	National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan	Profesor Asociado del Instituto de Estudios Superiores de Ciencias en la Universidad Nacional Normal de Taiwán. Profesor asociado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Educación de Taipei, Taiwán. Miembro del Consejo de Redacción, "Evaluación y Desarrollo de la Educación Superior", de la Red de Calidad de Asia y el Pacífico. Especialista en Evaluación Educativa, Métodos de investigación en educación, Principios de instrucción, Teorías y estrategias de evaluación y
<b>Pedraja Rejas, Liliana Marina</b>	Universidad de Tarapacá de Arica, Arica, Chile	Profesora Titular de la Universidad de Tarapacá (UTAR). Su línea de investigación investiga los temas de liderazgo educacional, gestión universitaria y aseguramiento de calidad. Es Ingeniera Comercial y Licenciado en administración de empresas de la Universidad de Tarapacá y Master en Marketing y Gestión Comercial de la Universidad Politécnica de Valencia, y Magister en Ciencias de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
<b>Rodríguez-Ponce, Emilio R.</b>	Universidad de Tarapacá de Arica, Arica, Chile	Rector de la Universidad de Tarapacá de Arica, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales y Máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento, Universidad Complutense de Madrid y Magister en Administración mención Finanzas, Universidad de Chile. Es Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas, UTA.
<b>Amaral, Alberto M.S.C.</b>	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Portugal	Profesor en la Universidad de Oporto e investigador en CIPES. Fue rector de la Universidad de Oporto de 1985 a 1998 y presidente de CHER. Es miembro vitalicio de IAUP y ex miembro de la Junta de IMHE / OCDE. Actualmente es presidente de la junta directiva de la Agencia Portuguesa para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
<b>Da Rosa, Maria João Pires</b>	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Portugal, Matosinhos, Portugal	Profesora de la Universidad de Aveiro. Miembro integrado del Centro de Investigación de Políticas del Ensayo Superior (CIPES) y miembro colaborador del GOVCOFP (Gobierno, Competitividad y Políticas Públicas). Licenciada en Ingeniería Química de la Universidad de Coimbra, Doctora-en Gestão Industrial de la Universidade de Aveiro.
<b>Tovar Caro, Edmundo</b>	Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, Spain	Profesor de la Universidad Politécnica de Madrid. Ingeniero de Calidad en el proyecto UNL Universal Networking Language del Instituto de Estudios Avanzados, de la Universidad de Naciones Unidas (ONU). Ingeniero de Calidad en el Proyecto FLEX: "Flexible Knowledge-Based Information Access and Navigation using multimodal input/output" (ESPRIT P29158) de European Commission. Licenciado en Informática y Doctor en Informática de la de la Universidad Politécnica de Madrid.
<b>Cardoso Sonia</b>	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Matosinhos, Portugal; Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Lisboa, Portugal	Investigadora del CIPES. Miembro del Consortium of Higher education Researchers -CHER y The European Higher Education Society- EAIR. Doctor de la Universidad de Aveiro en Ciencias Sociales, bajo el tema del aseguramiento de la calidad en la educación superior. Sus intereses de investigación incluyen políticas de educación superior, garantía de calidad en educación superior, actores institucionales y su relación con la garantía de calidad.
<b>Blanco Ramírez, Gerardo</b>	University of Massachusetts Boston, Boston, United States	Profesor asistente de educación superior en la Universidad de Massachusetts Boston. Centra su investigación en la calidad en la educación superior desde una perspectiva internacional y la globalización de la educación superior. Experiencia: Enseñanza superior; Educación comparativa e internacional; Aseguramiento de la Calidad, Evaluación y Acreditación. Ed.D., Universidad de Massachusetts Amherst M.Ed., Universidad de Maine. Licenciatura, Universidad de las Américas, Puebla (México)
<b>David Woodhouse</b>	Unidad de Auditoría Académica, Universidades de Nueva Zelanda, Nueva Zelanda	Director ejecutivo de Assessment and Qualifications Alliance (AQA), Nueva Zelanda). Es Actualmente, el asesor internacional de garantía de calidad con las calificaciones de Seychelles Autoridad (SQA). Cofundador de la Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior (INQAAHE). Cofundador y director de la Red de Calidad de Asia y el Pacífico. Fue Comisionado de Desarrollo de la Comisión de Acreditación Académica en los UAE. Dirigió el desarrollo de un Centro nacional de datos y estadísticas de educación superior.
<b>Araneda-Guirriman, Carmen A.</b>	Universidad de Concepción, Biobío, Chile	Académica del Centro de Estudios CEUTA, Universidad de Tarapacá, Arica-Chile. Es Socióloga y Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción, Chile. Especialista Universitario en Gestión de la Investigación y la Transferencia de Conocimiento, Universidad Politécnica de Valencia

Figura 8 Posibles interlocutores en la investigación y discusión de la acreditación de la calidad de la educación superior - Fuente: Elaboración propia.

## **Discusiones en torno a la acreditación de la calidad**

Posterior al ejercicio de recuperación de fuentes, se leyeron 58 artículos cuyas investigaciones dieran cuenta de discusiones sobre acreditación de la calidad en la educación superior. En términos generales, esta revisión permitió identificar cinco grandes asuntos: a) *la lucha por conseguir el prestigio de la calidad*; b) *la gestión y la información institucional como factores determinantes de la acreditación*; c) *los cambios en la docencia como elemento diferenciador de la calidad*; d) *la relación de los agentes universitarios con los procesos de acreditación*, y e) *las críticas y los desafíos de transformación a los sistemas de acreditación de la calidad*:

### **La lucha por conseguir el prestigio de la calidad**

La implementación de políticas de acreditación provocaría que la preocupación de las instituciones por la calidad se traslade al interés por obtener un distintivo, un símbolo de prestigio y poder al interior del campo de la educación superior. Así, se entiende la acreditación como una herramienta de gestión social, como un medio de legitimación frente al mercado de instituciones actual (Cret, 2010) lo cual podría suponerse como natural de acuerdo con Bourdieu (2011), pues “debemos admitir que las diferencias objetivas, inscritas en propiedades materiales y en los beneficios diferenciales que proveen, son convertidas en distinciones reconocidas en y a través de representaciones que los agentes forman y realizan de ellas” (p. 205-206).

De este modo, la acreditación se planteó desde sus inicios como un mecanismo diferenciador de la calidad, lo cual ha sido aceptado como legítimo por los distintos agentes del campo académico. Esto se debe a que, por un lado, los modelos de acreditación dan cuenta —en apariencia— de características objetivas y diversas y, por otro lado, la obtención de la acreditación provee beneficios diferenciales que son convertidos en distinciones de reconocimiento en el campo de la educación superior.

Conseguir la acreditación ubica a las instituciones en un lugar de reconocimiento, prestigio y legitimación. Como muestra de ello, Niemelä, Okkola, Nurkka, Kuisma y Tuunila (2014) -en la Universidad de Tecnología de Lappeenranta en Finlandia- se preguntan: ¿Vale la pena el esfuerzo de un sello de acreditación? De acuerdo con su estudio, los miembros de dirección universitaria y el personal docente piensan que, más allá de la búsqueda de la calidad, la razón para promover la acreditación está en fortalecer la imagen pública y la visibilidad internacional de la universidad en el creciente sector internacional.

Así mismo, la acreditación es vista como una herramienta para mejorar la inclusión en redes de colaboración con otras universidades y el intercambio de estudiantes, por lo que conseguir la certificación, más allá de su pertinencia o uso, se convirtió en una lucha de las instituciones por obtener el reconocimiento y el prestigio como excusa de la calidad.

El desarrollo de agencias y procesos de acreditación para evaluar y garantizar la calidad es uno de los fenómenos recurrentes, de mayor impacto, frente a la oferta y la demanda de la educación superior. Los procesos de aseguramiento de la calidad cumplen principalmente el papel de consolidar la posición institucional dentro del sector de la educación superior, centrándose en la función distintiva de las acreditaciones, caracterizadas por la obtención de un sello de calidad, como herramienta utilizada para ser reconocidos por estudiantes y recibir beneficios de los gobiernos nacionales (Cret, 2010).

El concepto de calidad, como lo mencionan Blanco-Ramírez y Berger (2014), es convertido en un tema de moda, aunque es una noción poco definida y floja, es un asunto que atrae interés al punto de constituirse en una tendencia en la educación superior. La acreditación puede interpretarse como una marca, pues estas conectan los productos con otros productos que se parecen y, a la vez, que se separan de otros que son diferentes. De allí se puede traducir que, a través del proceso de acreditación, las universidades podrían conseguir estatus y otros atributos que las unen a otras que ostentan el reconocimiento, generando la distancia de aquellas que no lo poseen.

La acreditación constituye una puerta de entrada para las instituciones que aspiran conseguir una marca distintiva, permitiéndoles competir de mejor manera en el mercado de la educación. Aquellas instituciones que no logran ser acreditadas están sujetas a la inestabilidad y al fracaso (Yingxia y Xiaofan, 2014). Las distancias que provoca la distinción de la acreditación pueden reforzar las asimetrías existentes entre las IES, que cuenten con recursos adecuados y una diversificación en su cartera de indicadores, lo que les permite incorporarse al mercado local, nacional, regional e internacional, y particularmente en *rankings* internacionales. Aquellas instituciones que no alcanzan la acreditación quedarán ligadas a una percepción generalizada de mediocridad, sin embargo, esto no necesariamente es cierto (Blanco-Ramírez, 2014; 2015a; 2015b; 2015c).

Conseguir el prestigio de la calidad se convierte en una lucha de instituciones, en algunos casos a toda costa, a expensas de sacrificios que afectan incluso su misma identidad misional. Acreditarse en algunos casos no es pertinente para algunas IES, pero muchas universidades invierten esfuerzos significativos para cumplir con el requisito aún sin corresponder a su propia naturaleza, dado que los contextos sociales y académicos así lo exigen (Pitta, 2013).

Prueba de ello es que la mayoría de estos estándares están sesgados considerablemente hacia los resultados de la investigación, que pueden ser apropiados para los proveedores de educación superior de los países desarrollados, pero tienen poco valor para las instituciones en los países en desarrollo o para Universidades de enseñanza intensiva (Pillay y Kimber, 2009). Este es el caso de las universidades que optan por realizar procesos de acreditación internacional, invirtiendo grandes esfuerzos en adaptaciones extranjeras, con el riesgo de desconocer en muchos casos su propio contexto y las necesidades locales. A pesar de ello, se comprometen a conseguir el certificado de la acreditación, ya que esto garantiza ser reconocidos con un sello de supuesta exclusividad y legitimidad.

## **La información como factor determinante de la acreditación**

Sin duda, los procesos de acreditación han propiciado que las instituciones emprendan acciones, permitiéndoles concretar criterios de eficiencia, eficacia y efectividad en beneficio del mejoramiento de los procesos educativos (Suárez-Rosas, Barrios-Osuna y González-Espíndola, 2007). Estos esfuerzos han incluido revisiones y ajustes en los reglamentos internos y procedimientos más acordes a las actividades que realizan, generando una serie de buenas prácticas o acciones que sustentan avances institucionales como la modificación de los indicadores internos de calidad. En consecuencia, se resalta la idea que las principales transformaciones ocurren en los ámbitos de la gestión universitaria (Lemaitre, Maturana, Zenteno y Alvarado, 2012).

A propósito de los cambios en el ámbito de la gestión, Redon-Pantoja (2009) afirma que- aunque en los documentos que enmarcan los procesos de acreditación la fortaleza radica en el significado que se le ha otorgado como mecanismo de aseguramiento de la calidad- la lógica con que opera este juicio evaluativo promueve principalmente el desarrollo de prácticas para mejorar la gestión y la visibilidad, más que las prácticas académicas. Por su parte, Rodríguez-Ponce, Fleet, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2012) analizan el servicio que ofrecen veinte universidades privadas que han participado en procesos de acreditación institucional. En su estudio, confirman que la calidad del servicio de estas instituciones acreditadas se explica en un 41,5% por la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad.

Aunado a ello, se evidencia que existe una estrecha relación positiva y significativa entre la gestión institucional, la docencia y la investigación como determinantes de la calidad. Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Araneda y Rodríguez-Ponce (2013) destacan 45 universidades chilenas, a través de las cuales se pudo explicar que la gestión es un elemento de impacto transversal en las IES, que igualmente repercute en la práctica de la docencia y la investigación.

Quizás el elemento clave que demuestra los cambios que sufren las instituciones es la gestión de la información. Esta es entendida como una dimensión relevante de la calidad, en la medida que permite hacer seguimiento efectivo de los procesos institucionales para la toma de decisiones sobre los ajustes y mejoramientos. Sin embargo, la información con la que cuentan las universidades es limitada para contribuir en la caracterización de dimensiones relevantes de la calidad institucional, tales como: la eficiencia de la docencia y los resultados de titulación, la caracterización de la población estudiantil, la información financiera, la matrícula, el apoyo financiero a estudiantes, los estatutos y el gobierno universitario. Así, se observa una clara tendencia de las universidades a informar más sobre su oferta académica que sobre sus procesos de calidad, lo cual se explica por el contexto de un sistema de educación superior competitivo y conducido por el mercado.

De acuerdo con Fleet y Rodríguez-Ponce (2011), existe una tendencia que vincula significativamente la calidad de la información con la calidad de las universidades, pues una adecuada gestión de la información permite adoptar mejores decisiones para ajustar y mejorar los procesos institucionales. De hecho, aquellas instituciones que contaron con sistemas de información en los procesos de evaluación y acreditación lograron poner en evidencia una buena gestión y el enriquecimiento de los resultados para la adopción de decisiones adecuadas (Barcos, 2008).

La disponibilidad de la información agrega valor en la medida que ésta se convierte en un mecanismo que permite rendir cuentas a la sociedad de forma más clara, en particular para el quehacer de las universidades públicas y algunas universidades privadas “tradicionales”, pues son precisamente éstas las que difunden más información con respecto a las IES pequeñas y emergentes. Esto se explica porque habría una responsabilidad más internalizada de la rendición de cuentas, probablemente por efecto de su relación directa con el Estado y por su posición privilegiada en la captación de recursos públicos (Fleet y Rodríguez-Ponce, 2011).

El grupo de universidades acreditadas presenta mayores niveles de difusión de la información dado que esta es una variable relevante para caracterizar la calidad de las

universidades: a mayor calidad, las instituciones buscarán capitalizar su prestigio difundiendo públicamente sus resultados. La información sirve como eslabón entre calidad, rendición de cuentas y prestigio.

### **La docencia como elemento diferenciador de la calidad**

De acuerdo con los distintos actores académicos, aunque una infraestructura adecuada, una buena gestión, las capacidades organizativas y una investigación eficiente son importantes para determinar la calidad de un programa o institución, habría un factor que verdaderamente marca la diferencia entre una u otra: *la calidad de la docencia*. El cuerpo profesoral es un recurso esencial, no solo porque incide directamente en el mejoramiento de las capacidades de los estudiantes, sino porque el sentido universitario se centra en la calidad de enseñanza que se ofrece, siendo el factor que genera una ventaja competitiva. Debido a esto, las universidades que son acreditadas por más años son las que tienen una mejor dotación en cantidad y calidad de sus profesores (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2014).

Los procesos de acreditación han suscitado cambios particularmente en los indicadores de calidad relacionados en el factor “profesores”: muestran tendencias, tasas de crecimiento o variaciones entre los periodos previos y posteriores al proceso de acreditación. En concordancia, se evidencia el número de profesores estudiando doctorado con respecto a años anteriores, así como un incremento en el otorgamiento de becas para cursar estudios doctorales.

Así mismo, se identifican cambios en prebendas en el tiempo de labor de los profesores para estudios de posgrado, proyectos de investigación y actividades de extensión en contextos nacionales y globales (Casas-Medina y Olivas-Valdez, 2011). También, se evidenciaron beneficios tales como el aumento de los salarios de los profesores, incrementos en la productividad de la investigación y una mayor importancia percibida de

las contribuciones intelectuales (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Araneda y Rodríguez-Ponce, 2013).

El cambio notorio en la cualificación de los profesores no se ha examinado con suficiencia dentro de la mejora del aprendizaje, a pesar de que los mismos modelos afirmarían que la calidad de los estudiantes es un factor determinante que redundaría en la calidad de las universidades. Los procesos de acreditación han mostrado que las instituciones desarrollan procesos para la disminución del índice de deserción y el establecimiento de estrategias tutoriales, asesorías e implementación de programas de apoyo académico que logran abatir el índice de reprobación (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2014). Así mismo, se incrementan los apoyos a los estudiantes para realizar estancias semestrales, cursos intensivos de inglés y desarrollo de prácticas profesionales en universidades y organismos extranjeros (Rodríguez *et al.*, 2011).

Sobre los significados que tendría la acreditación en la calidad en la docencia habría escasas indagaciones. Pocos autores abordan el tema de manera específica, lo cual resulta extraño dada la importancia atribuida a acreditar la calidad del desempeño profesional docente como eje evaluativo esencial para analizar la calidad de los programas académicos. A pesar que autores como Borroto y Salas (1999) insisten en la necesidad de incluir en el proceso de acreditación indicadores que den cuenta del nivel de competencia profesional de los profesores, la calidad de la planificación en la enseñanza, el control del trabajo pedagógico, la evaluación del desempeño profesoral, la calidad del ingreso a las Facultades, el cumplimiento de los proyectos de investigación, el trabajo educativo curricular y extracurricular desarrollado, entre otros.

Esta situación se agudiza considerando que la labor del profesor hoy se encuentra centrada en los resultados de investigación, prestando menor atención al grado de involucramiento, desempeño y compromiso de los actores universitarios, las redes académicas y las diversas formas de aprendizaje. Nilsson y Walhén (2000) y Sultana, Imran, Naseer y Rehman (2009) examinaron las políticas institucionales para mejorar el



desarrollo profesional de los profesores, y encontraron que con frecuencia no están disponibles siquiera en las universidades.

Adicionalmente, los profesores mencionan que llevar a cabo una buena enseñanza no los beneficia, pues no existen estímulos; los buenos maestros no son animados, pues se prefiere la investigación frente a la docencia. Así mismo, las instalaciones de enseñanza no son apropiadas; las técnicas de enseñanza utilizadas no son efectivas; los profesores no actualizan su conocimiento y no se prueban a sí mismos como modelo; los criterios de la evaluación docente no son claros y efectivos, y no se otorgan becas para una buena enseñanza.

Este énfasis en la investigación que se evidencia en las exigencias de los modelos de acreditación y en los *rankings* internacionales deja como consecuencia una baja atención a la cualificación del quehacer pedagógico, por lo que se hace necesario implementar urgentes estrategias de intervención. Esto brindar una mayor valoración a los ítems relacionados con la docencia, en especial a los resultados de las evaluaciones docentes, la participación en proyectos de innovación y elaboración de material de clase. Larrán, Escobar y García (2013), de acuerdo con Salinas-Gómez (2006), sugieren que las instituciones deben liberar y comprometer el tiempo remunerado de los profesores, dedicado a pensar y desarrollar proyectos propios, así como para cualificar su práctica, lo cual constituye el mejor alimento para la calidad de su docencia.

### **Los agentes universitarios y los procesos de acreditación**

En la evaluación de la calidad intervienen varios agentes universitarios, en distintos niveles y momentos, bajo diferentes aspectos y puntos de vista (Van der Donckt, 1995). Existen roles y responsabilidades claves que aseguran el logro de la acreditación: los *estudiantes*, los *consejos de investigación*, los *administradores de universidades* y, por supuesto, los *profesores* son fichas claves. Por ello, se requiere de una permanente comunicación y colaboración a lo largo del proceso (Wood, 2006).

Ansah (2015) aborda en profundidad la opinión de estudiantes, administradores universitarios y profesores, quienes reconocieron que los procesos de acreditación permiten una adecuada planificación, pero se requiere del desarrollo de una cultura de calidad como es un ejercicio para mejorar y no para *cazar brujas*, de lo contrario puede convertirse en un proceso sin sentido y desmotivante. Se hace referencia a un sistema que no se ha consolidado, que busca introducir nuevas normas, lenguajes, mecanismos en medio de dinámicas ya arraigadas, de concepciones diferenciadas y de resistencias que dan cuenta de concepciones universitarias variables y juegos contrapuestos de intereses (Torres-Rojas, 2012).

Se identifica una brecha significativa entre el planteamiento de las normas y la realidad, debido a que a pesar de que las reformas expresan intenciones adecuadas, no se evidencia un cambio significativo en las prácticas de los agentes universitarios, entre otras razones porque el mismo modelo de acreditación no permite conocer la realidad. Al respecto, Van der Donckt (1995) expone que se espera que los estudiantes estimen si han recibido una buena formación o no, resultando ser un inconveniente pues se sitúa en términos de lo que se aprende y no de acuerdo a lo que se les enseña. Además, podría pasar que en algunas universidades los momentos de la evaluación no sean adecuados, pues están asociados al momento cuando se publican los resultados de sus cursos, lo cual no permite un buen grado de objetividad en la información que suministran.

De igual manera, se requiere una revisión a profundidad de la pertinencia de las estructuras administrativas, de procesos de consulta y de decisión, de servicios ofrecidos y de las tareas ejecutadas para que los administradores universitarios puedan redefinir las condiciones en las que la universidad asume su misión. Sin embargo, esta es una tarea que no resulta fácil ni corta en el tiempo. En cuanto a los profesores, quienes serían el primer agente de la calidad, se dice frecuentemente que se resisten al cambio, pero todo depende de la transformación, como se plantea la cuestión que defina lo que hay que cambiar y la ventaja o la desventaja que esto representa.

En relación con ello, los profesores opinan que el hecho de que el concepto de calidad sea reconstruido para convertirse en un indicador cuantificable -que privilegia determinados tipos de conocimiento, instituciones, programas y modelos educativos- ha dejado como consecuencia una percepción negativa alejada de la excepcionalidad para convertirse en un requisito técnico que conlleva el mantenimiento de los estándares mínimos exigidos (Engebretsen, Heggen y Eilertsen, 2012). En otras palabras, operacionalizar el proceso deja como consecuencia que la calidad educativa sea reducida al simple cumplimiento de indicadores y metas (Salas, 2013).

Muchos agentes externos a la universidad contribuyen a la creación y enriquecimiento de la cultura de la calidad: los medios de comunicación masiva, las profesiones, los empresarios, los gobiernos y los ciudadanos en general, lo cual sustenta el interés particular de muchos estudios en conocer las percepciones y experiencia de estos distintos agentes (Van der Donckt, 1995). Los discursos contenidos en los medios de comunicación, la nueva era de la globalización y la masificación académica se han encargado de potenciar la demanda de educación superior. Así mismo, el ambiente académico global ha replanteando las instituciones tradicionales, concibiendo así nuevos estándares académicos en las universidades (Dill y Beerkens, 2013).

En relación a ello, en los discursos crítico-políticos que se originan en el debate mediático sobre aseguramiento de calidad en la educación superior salen a relucir aspectos de inconformidad frente a diferentes temáticas que interfieren en la educación de calidad; temáticas que en su mayoría radican en las políticas establecidas por entes de poder. La sociedad manifiesta sus inconformidades frente a temas como la privatización de la educación superior y las múltiples falencias de este sector, que involucran incluso situaciones delictivas de corrupción durante el proceso de control de calidad y certificación de aseguramiento (Cabalin, 2015).

Por su parte, los empresarios o el sector productivo son frecuentemente invitados a formar parte de comités que se pronuncian sobre las necesidades del mercado de trabajo cuando un nuevo plan de estudios es sometido a aprobación. De esta manera, en el marco

de la acreditación, pueden evaluar la eficacia y la variedad de servicios ofrecidos por los estudiantes. Los gobiernos también están implicados, pero de manera indirecta, pues su papel consiste en asegurarse que las IES tengan políticas de evaluación de la calidad y los medios necesarios para aplicarlas.

Las asociaciones profesionales de profesores desempeñan también un papel importante, puesto que la noción de calidad es relativa, dado que es establecida en función de criterios generalmente reconocidos que satisfacen a aquellos que practican una misma profesión, ya que son los profesores -reunidos en asociaciones- los que finalmente determinan lo que es legítimo en su disciplina, qué instrumentos pedagógicos son válidos, qué investigaciones son relevantes o qué normas son adecuadas para enseñar su disciplina.

### **La acreditación: un mecanismo innecesario para el mejoramiento de la calidad**

A partir de la pregunta sobre la pertinencia misma de los sistemas de acreditación de la calidad, muchos coinciden en que su implementación ha permitido la incorporación de nuevas metodologías y procesos. A través de la autoevaluación, se ha logrado una mayor sistematización de la labor educativa y esclareciendo el quehacer propio de las universidades, lo cual es importante para el avance en los desarrollos de la ciencia y la tecnología. Peña-Domínguez, Peña-Santín, Ferrando-Alonso y Reyes-Chávez (2005) encuentran que la acreditación le ha permitido a los directivos, claustros y colectivos de estudiantes contar con un patrón de calidad con que compararse, lo que ha incrementado su motivación por alcanzar estándares de calidad que les permitan llegar a la excelencia. La cualidad más importante del proceso es la apuesta por la autoevaluación, y el hecho que sean los propios actores quienes elaboran un plan de mejora con objetivos, acciones, responsables y fechas de cumplimiento.

La necesidad de discutir la calidad y renovar la misión, propósitos, objetivos y proyecto educativo ha sido natural en las mismas universidades, por lo cual los logros obtenidos quizás no sean un producto de la acreditación sino un resultado del mismo sentido

universitario. Bajo esta perspectiva, Espinoza y González (2012) mencionan que los procesos de acreditación no son concebidos como una instancia destinada al mejoramiento continuo de la calidad, puesto que se perciben como opciones de control al no constituir un incentivo para que los actores asuman el desafío y el compromiso del mejoramiento permanente.

Es importante alcanzar el mejoramiento de los criterios y de los estándares que en verdad visibilicen los avances y el impacto de las políticas, estrategias y acciones establecidas. La acreditación, más que un beneficio, puede representar un problema, dado lo intervencionista del modelo. Así, se corre el riesgo de que las universidades se focalicen en un largo, absorbente y ambicioso trabajo conducente a la acreditación, relegando, a su vez, los objetivos esenciales de la educación y terminar sirviendo a intereses sobre un mayor control del mercado educativo con efectos que favorecen a unos pocos.

En este sentido, Díaz (2003-2004) analiza las diferencias entre las estrategias que ofrece la evaluación institucional como un mecanismo natural de la universidad y la acreditación de la calidad. En concordancia, este autor considera estas últimas como herramientas distintas para promover la innovación y la mejora en la enseñanza en la educación superior, argumentando que los modelos basados en procesos naturales de autoevaluación institucional y autorregulación son más eficientes para promover mejoras en la enseñanza, siempre que éstos se realicen de forma contextualizada y con la participación de toda la comunidad educativa.

La autoevaluación institucional y la acreditación serían procesos de gran relevancia para generar un sistema educativo de calidad. El beneficio fundamental de ello es ofrecer mecanismos de evaluación que permitan, en su conjunto, valorar los aprendizajes de los estudiantes, los procesos educativos, el currículo, los profesores y las instituciones. Sin embargo, debe reconocerse que lograr el éxito del proceso de acreditación depende ampliamente de un adecuado ejercicio de autoevaluación, el cual no es un lujo con miras a la acreditación sino un instrumento de gestión que debe aplicarse de manera orgánica en la universidad (Rodríguez, Zúñiga y Arnáez, 2008).

A su vez, la autoevaluación de las instituciones educativas permite conocer logros y dificultades del proceso educativo para proponer nuevas alternativas de desarrollo que permitan el cumplimiento de la misión que ha declarado cada institución. Llevar a cabo un adecuado proceso de autoevaluación implica que debe ser planeado de manera dinámica, continua y cíclica, con un seguimiento sistemático a las mejoras año tras año, el cual debe contar con información objetiva del quehacer institucional que permita detectar las fortalezas y debilidades a fin de que formen parte de los procesos de mejora institucional y de los cambios introducidos (Barrera y Aguado, 2007). Los procesos de autoevaluación permiten abrir espacios para la discusión en temas como “currículo” y “pedagogía”, y llegar a niveles de consenso sobre lo que se tiene y se debe hacer, generando nuevas preocupaciones por la calidad y la pertinencia de la educación (Rodríguez, Zúñiga y Arnáez, 2008).

Sin duda, la evaluación es un proceso dinamizador de la calidad que contribuye a establecer las bases y las necesidades propias de la innovación para el mejoramiento institucional y la construcción de una cultura de calidad en todos los ámbitos de una institución educativa, esto siempre que se lleve a cabo un trabajo colegiado, transparente y preciso en los procedimientos administrativos. No obstante, una de las principales debilidades de estos procesos, es la dificultad de iniciar un verdadero cambio en una comunidad educativa, dado que las inercias y la experiencia, consideradas con frecuencia como conocimiento inamovible, son difíciles de vencer.

### ***Desafíos de transformación a los sistemas de acreditación de la calidad***

Más de allá de su conveniencia, los sistemas de acreditación hacen parte de la agenda actual de las IES, por lo que resulta relevante examinar distintas posibilidades para su mejoramiento, razón por la cual el siguiente apartado se centra en enunciar sus principales desafíos.

Las indagaciones identificaron que, aunque existe una amplia trayectoria en la implementación en la política de acreditación en países de Latinoamérica, el sistema aún no se ha consolidado pues existe una baja apropiación, falta de claridad, sesgos económicos y poca flexibilidad de los modelos planteados (Torres-Rojas, 2012). Así mismo, no se ha logrado establecer una cultura permanente de autoevaluación al interior de las instituciones ni la construcción de indicadores que den cuenta de su realidad frente a las necesidades del contexto.

Falta desarrollar una mayor preocupación por parte de los actores para mejorar los niveles de aprendizajes de los estudiantes y existe un número considerable de instituciones y programas que aún no se han acreditados, en particular aquellos que atienden sectores de menores recursos (Espinoza y González, 2012). Así mismo, las oportunidades extender la educación de calidad a personas pertenecientes a diferentes estratos aún no son equitativas (De la Garza-Aguilar, 2013).

Nilsson y Walhén (2000) concluyen que el sistema de acreditación requiere reformas sustanciales, particularmente en deficiencias relacionadas con la baja participación de los actores centrales del proceso (estudiantes y profesores) y la modificación en cuanto a la atención centrada en los resultados de investigación. Esto hace que se preste menor atención al grado de involucramiento, desempeño y compromiso de los actores universitarios, las redes académicas y las diversas formas de aprendizaje.

Con respecto a la cobertura y la eficiencia del sistema, Díaz (2003-2004) afirma que un verdadero ejercicio para acreditar los estudios universitarios supondría incorporar -de manera convergente- tres unidades de análisis: las instituciones, los programas de formación establecidos (planes de estudio) y el profesorado universitario. La acreditación segmentada no constituye una estrategia adecuada para promover la reflexión colectiva sobre la actividad académica, requisito imprescindible para que se puedan generar procesos de mejoramiento.

Por su parte, Gómez y Celis (2009) aluden que, en el caso colombiano, la verificación de la calidad por parte de pares externos es de baja eficacia y de alto costo en relación con el volumen total de programas existentes en la educación superior, por lo que se requiere con urgencia no sólo redefinir el rol y el perfil del par, sino replantear la idea de programa curricular como la unidad básica de acreditación.

La principal causa de estas ausencias se sustenta en el hecho de que no exista una diversidad de propuestas al momento de implementar una política de esta naturaleza, lo que produce no solo un concepto de la calidad meramente técnico, sino además pone de manifiesto una concepción reduccionista que acota su uso como mecanismo de control. El análisis de la configuración de políticas de calidad en algunos países ha demostrado la ausencia de modelos de acreditación alternativos al modelo técnico planteado inicialmente; no se evidencia una posibilidad de selección entre múltiples alternativas, sino una discusión que gira siempre en torno a un mismo curso de acción técnica (Pitta, 2013).

En aquellos casos como el de Argentina -en donde se han presentado ante el Poder Legislativo distintos proyectos de ley tendientes a pensar en esquemas alternativos y modificar el marco normativo de la acreditación- centran la atención en uno de los aspectos más importantes del proyecto: *la composición de la institución encargada de los procesos de acreditación y evaluación*<sup>8</sup>. Así, se logró constatar que ninguna de las diversas fuerzas políticas que tensionaban el actual modelo de evaluación de la calidad contaba con una institución que pudiera cumplir con dichas funciones (Solanas, 2011).

Esto evidencia la pasividad de la sociedad civil y de la falta de centros de investigación independientes que generen propuestas alternativas a las que emergen del gobierno central. De lo anterior, se concluye que la falta de discusión de alternativas -al momento de generar

---

<sup>8</sup> La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Fue creada con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.



políticas- puede estar dando cuenta de una institucionalidad que no genera incentivos adecuados para el fortalecimiento de la democracia (Pitta, 2013).

En este sentido, Lucasa (2013) hace un llamado para que las universidades jueguen un papel protagónico, realizando propuestas de nuevas políticas. Este autor sugiere que se desarrollen nuevas iniciativas para regular la educación superior, debido a que los procesos de aseguramiento de la calidad han tenido lugar dentro de un paradigma industrial y ocupacional. Además, Lucasa (2013) enfatiza en la necesidad de regular la formación y la actualización profesional más allá de las competencias ocupacionales. En consecuencia, sería necesario que las universidades públicas, que aparecen como las grandes ausentes en este tipo de discusiones, tomen un liderazgo más activo en el debate de estos proyectos y puedan contribuir críticamente con esquemas alternativos (Solanas, 2011).

En consecuencia, el desafío al que se enfrentan todas las naciones es establecer principios marco para el diseño de políticas públicas más efectivas, las cuales apoyen a las universidades autónomas a mejorar los procesos colegiados encaminados a la calidad. La idea es proponer un marco de políticas que equilibre efectivamente las fuerzas del Estado, el mercado y la profesión académica para asegurar los estándares académicos en las universidades (Dill y Beerkens, 2013), así como promover el análisis de problemas y el planteamiento de soluciones dentro de un contexto social, cultural y político (Escobar de Morel, 2003).

Aunado a ello, López-Segrera (2014) plantea 7 retos de transformación a los procesos de acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe: 1) aumentar el acceso a la educación superior y disminuir la inequidad; 2) avanzar en la valoración los procesos de enseñanza-aprendizaje, su pertinencia conforme al entorno y su nivel de interactividad; 3) asumir la acreditación como un proceso integral de carácter nacional (no copiado de otros países), con la mirada internacional y a través de pares; 4) privilegiar indicadores que midan valores claves para la equidad, la armonía social y la sostenibilidad del medio ambiente, evidenciando aspectos relacionados con el compromiso ético y social de cada programa e institución; 5) evitar la *corrupción académica* desarrollando criterios estándar y

códigos de buenas prácticas; 6) formar agencias de acreditación internacionales de carácter público, mediante una adecuada coordinación de los Ministerios de Educación o de Educación Superior de los diversos países; y 7) innovar los procesos de acreditación considerando de manera especial la reforma curricular y el uso de las TIC.

Finalmente, el éxito de los modelos acreditadores de calidad, de acuerdo con Yingxia y Xiaofan (2014), dependería en todo caso de la implementación de un triángulo que entrelace la calidad de la enseñanza, la calidad académica y la calidad administrativa, pero que, a su vez, tenga en cuenta los tres jugadores que coordinan la educación superior: el Estado, el mercado y la academia. Esto último, mediante los cambios en las políticas gubernamentales; la demanda de egresados y los *rankings* internacionales; las asociaciones profesionales y las redes académicas que orientan las tendencias disciplinares. Poder articular estas tres dimensiones y estos tres jugadores garantizaría un sistema de garantía de calidad que pueda abordar las preocupaciones académicas de manera efectiva.

## **Conclusiones**

La búsqueda subyacente a esta investigación evidenció una cierta desproporción en cuanto a los estudios realizados en el ámbito de la educación superior, en comparación con las abundantes investigaciones aplicadas al estudio del comportamiento social. Del pequeño subconjunto de investigaciones recuperadas sobre acreditación de la calidad de la educación superior, se pudo establecer que la mayoría de ellas responden a análisis de tipo organizacional, realizados por las mismas instituciones y financiados por organismos estatales o agencias privadas de alcance nacional.

Los estudios se centran en conocer cómo las universidades han reaccionado a la implementación, y se preocupan por demostrar los esfuerzos de las instituciones y los programas en el mejoramiento de los indicadores, planteados en los modelos de acreditación. Las investigaciones se originan, en su mayoría, en universidades y centros de

estudios políticos ubicados en Estados Unidos y Europa, con una escasa participación de Latinoamérica, a excepción de Chile, el país líder de la región en la discusión sobre el tema.

Dentro de las principales críticas se encontraron los intereses ocultos de la política y la distorsión del propósito de la acreditación, considerando en muchos casos que -más allá de buscar la calidad- se trata de una forma de control y poder por parte del Estado. Su uso en las instituciones no es necesariamente el mejoramiento, sino quizás el credencialismo para el prestigio y la comercialización de la educación.

Así mismo, el análisis permitió identificar las ausencias disciplinares en la discusión de la implementación de políticas de calidad de la educación, vislumbrando que, aunque existe un sinnúmero de estudios amparados en técnicas de investigación propias de las ciencias sociales, sus hallazgos, conclusiones o construcciones no corresponderían específicamente a problemáticas disciplinares. A su vez, la acreditación podría resultar inadecuada para promover mejoras en contextos particulares, representando un riesgo para la cultura de autorregulación y planificación estratégica natural a las universidades.

La revisión de los estudios realizados en diferentes hemisferios permitió comparar los modelos, estándares, variables, indicadores y criterios de evaluación de calidad utilizados. Se encontró que las dimensiones definidas en estos sistemas tienen una alta correspondencia entre ellas, pues su diferenciación se evidencia meramente en el formato y la operación. En adición, los estudios apuntan a la necesidad de una mayor participación de las comunidades académicas en el diseño de políticas públicas más efectivas que permitan, por un lado, una verdadera garantía en la calidad de la educación y, por otro lado, que logren equilibrar las fuerzas del estado con las necesidades culturales, sociales y ambientales del país, la atención al mercado laboral y el progreso académico y científico de las disciplinas.

En conclusión, la mayoría de los estudios atenderían problemáticas relacionadas con la gestión, en el mejoramiento de procesos o procedimientos, sin embargo, este énfasis no permite que se borde de manera compleja la producción de conocimiento que apoye el

análisis, la comprensión y la explicación de la calidad de la educación superior como campo de estudio. Esto haría necesario apostarle a la realización de trabajos conducentes a la institucionalización de la investigación relacionada con problemáticas disciplinares en el campo de acción.

## Referencias

- Ansah, F. (2015). A strategic quality assurance framework in an African higher education context. *Quality in Higher Education*, 21(2), 132-150.  
<https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1084720>
- Barcos, S. (2008). Reflexiones acerca de los sistemas de información universitarios ante los desafíos y cambios generados por los procesos de evaluación y acreditación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(1), 209-244.
- Barrera, M. E., y Aguado, G. O. (2007). La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad. *Educere*, 11(37), 209-215.
- Blanco-Ramirez, G. (2015a) US accreditation in Mexico: quality in higher education as symbol, performance and translation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 329-342. DOI: 10.1080/01596306.2013.871236
- Blanco-Ramirez, G. (2015b) Translating quality in higher education: US approaches to accreditation of institutions from around the world. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 943-957. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.960361>
- Blanco-Ramirez, G. (2015c). International accreditation as global position taking: an empirical exploration of U.S. accreditation in México. *High Education* (69) 361–374.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9780-7>
- Blanco-Ramirez, G. (2014). A world of brands: higher education and the emergence of multinational quality franchises. *Quality in Higher Education*, 20(2), 216-232. DOI: 10.1080/13538322.2014.924787
- Blanco-Ramirez, G., y Berger J. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88-104. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>

- Borroto, R., y Salas, R. (1999). El reto por la calidad y la pertinencia: la evaluación desde una visión cubana. *Educación Médica Superior*, 13(1), 80-91.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* [1ª ed.]. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Disponible en <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf>
- Cabalin, C. (2015). Mediatizing higher education policies: discourses about quality education in the media. *Critical Studies in Education*, 56(2), 224-240. DOI: 10.1080/17508487.2014.947300
- Casas-Medina, E., y Olivas-Valdez, E. (2011). El proceso de acreditación en programas de Educación Superior: un estudio de caso. *Omnia*, 17(2), 53 - 70.
- Cret, B. (2010). Accreditations as local management tools. *Springer Science Business Media*, (61), 415-429.
- De la Garza-Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *Perfiles educativos*, 35, 33-45.
- Díaz, M. (2003-2004). Evaluación institucional versus acreditación, en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos educativos*, (6). 13-20
- Dill, D., y Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *High Education*, 65(3), 341–357. 10.1007/s10734-012-9548-x
- Engebretsen, E., Heggen, K., y Eilertsen, H. (2012). Accreditation and Power: A Discourse Analysis of a New Regime of Governance in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 401-417.
- Escobar de Morel, M. (2003). Necesidad de fortalecimiento de la extensión universitaria como componente del proyecto académico, con miras a la evaluación y acreditación. *Transinformação*, 15(2), 135-148.
- Espinoza, O., y González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41 (162), 87-109.

- Fleet, N., y Rodríguez-Ponce, E. (2011). Gestión de la información y calidad de las instituciones universitarias: un estudio empírico en universidades de Chile. *Interciencia*, 36(8), 570-577.
- Fundación Universia [portal web]: disponible en <http://www.universia.cl/universidades>
- Gómez, V., y Celis, J., (2009) Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: Consideraciones sobre la Acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32, 87-110.
- Larrán, J., Escobar, B., y García, E. (2013). El sistema de acreditación nacional: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3).DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.3.947>.
- Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E., y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*. 36, 21-52.
- López-Segrera, F. (2014). La transformación de los procesos de acreditación: retos y recomendaciones. *Acta Scientiarum Education*, 36(1). DOI: 10.4025/actascieduc.v36i1.19391
- Lucasa, N., (2013). One step forward, two steps back? The professionalisation of further education teachers in England. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 389-401. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847221>
- Niemelä, H., Okkola, T., Nurkka, A., Kuisma, M., y Tuunila, R. (2014). Is an accreditation seal worth the effort?: Observations of programme accreditations in Lappeenranta University of Technology, Finland. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 226-239. 10.1108/QAE-01-2013-0007
- Nilsson, K., y Wahlén, S. (2000). Institutional response to the Swedish model of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 1(6), 7-18.
- Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, E. (2014). Análisis del impacto de los recursos organizativos sobre la calidad de las universidades: un estudio cuantitativo del caso chileno. *Interciencia*, 39(10), 697-703.
- Peña-Domínguez, M., Peña-Santín, J., Ferrando-Alonso, L., y Reyes-Chávez, N. (2005). La acreditación de carreras universitarias. *Experiencia cubana, Innovación Educativa*, 5(29), 21-35.

- Pillay, H. y Kimber, M. (2009). Quality assurance in higher education: for whom and of what?. *International Journal of Management in Education*, 3(4), 270-281. 10.1504/IJMIE.2009.027349
- Pitta, G. (2013). Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un análisis politológico de formulación de política pública. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(19), 139-166.
- Redon-Pantoja, S. (2009). Institutional self-evaluation and accreditation as quality assurance process in education: theoretical and practical implications. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (2), 269-284.
- Rodman, K., Biloslavo, R., y Bratož, S. (2013). Institutional Quality of a Higher Education Institution from the Perspective of Employers. *Minerva*, (51), 71–92. 10.1007/s11024-013-9219-9
- Rodríguez, U., Zúñiga, C., y Arnáez, E. (2008). Factores que contribuyen con el éxito en los de autoevaluación con miras a la acreditación. Experiencia del instituto tecnológico de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1).
- Rodríguez-Ponce, E., Fleet, N., Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, J. (2012). Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(3), 368-375.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda, C., y Rodríguez-Ponce, J. (2013). Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 446-456.
- Salas, D. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, 38, 305-333.
- Salinas-Gómez, O. (2006). Aspectos a tener en cuenta en la verificación de condiciones de calidad para el factor docente. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIV (2), 93-104.
- Solanas, F. (2011). La ley de educación superior en Argentina y la institucionalización de la acreditación universitaria: de los cuestionamientos a las dificultades del cambio. *Universidades*, LXI (51), 29-42.

- Suárez-Rosas, L., Barrios-Osuna, I., González-Espíndola, M. E. (2007). Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias: Implantación en El Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 6(3) 1-12.
- Sultana, N., Imran, Y., Naseer, M., y Rehman, S. (2009). The Higher the Quality of Teaching. *Contemporary Issues In Education Research*, 2(3), 59-64.
- Torres-Rojas, E. (2012). Acreditación Institucional y la mirada de los actores. Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 221-242.
- Van der Donckt, P. (1995). La evaluación de la calidad académica y la acreditación en Canadá. *Nómadas*, 3.
- Wood, A. L. (2006). Demystifying Accreditation: Action Plans for a National or Regional Accreditation. *Innovative Higher Education*, 31(1), 43-62.
- Xiaofan, L., y Yingxia, C. (2014). Quality and quality assurance in Chinese private higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 65-87.



## Capítulo 2. La debilidad de un estado.

La redacción del presente capítulo tiene como trasfondo teórico la problemática que Bourdieu expresa sobre la relación entre estructuras objetivas y subjetivas, salvaguardando la distancia frente al subjetivismo y frente al objetivismo; lineamientos investigativos múltiples veces referidos en obras mayores (Nobleza de Estado, Estructuras Sociales de la Economía, La Distinción...) u obras menores (Colección de conferencias: Poder, Derecho y Clases Sociales... Razones Prácticas...). No obstante, esta tesis enfatiza tanto en asuntos disposicionales como en la génesis (orígenes) de la instauración y la progresiva configuración del modelo de acreditación en Colombia.

Para su elaboración, se tuvo como insumos seis entrevistas realizadas a similar número de protagonistas de la época (1990-2000), quienes mantienen su vigencia en asuntos propios de la política de acreditación de la educación superior en su conjunto. Algunos conservan posiciones directivas universitarias, otros -aunque ya “en uso de buen retiro” de trabajo formal- participan en procesos de acreditación institucional. Sus nombres y ocupaciones serán reservadas dentro del análisis consecuente.

En el texto, entonces, se describe la configuración de un escenario analítico sobre la política de acreditación en el país, resultante de identificar una periodización determinada por las acciones que desplegarían una especie de acción *incremental*, en la ejecución de la política para programas e instituciones de educación superior. Se refiere a la palabra ejecución, de uso común por parte de analistas de políticas, aunque este trabajo no corresponde a evaluación de la ejecución de una política, debido a que se centra en las composiciones prácticas de una política. En ese sentido, es comprendida y no en términos del cumplimiento de sus propósitos, aunque fuera necesario reconocerles para poder circunscribir el diálogo con los académicos que será observado en un capítulo posterior dentro de esta tesis.

De allí que ejecución puede ser entendida como realización, es decir como el hacer de una acción humana con implicaciones específicas para la relación (práctica) que los profesores universitarios pueden establecer con la misma, distanciados de la complejidad en tanto que zurcido o tejido en conjunto de un diseño.

A su vez, se han tenido en cuenta algún registro estadístico con el fin de objetivar algunas observaciones hechas por entrevistados a propósito de la *dinámica* de las Instituciones de Educación Superior (IES) durante la transición normativa que va de 1991 (Nueva Constitución Política y reforma del Decreto 80/80) que desembocaría en la expedición de la nueva Ley de Educación Superior (No 30 de 1992), a partir de la cual se formalizaría la creación del Sistema Nacional de Acreditación.

Además de las dos fuentes referidas, se tuvo como trasfondo varios textos; uno de ellos está en evaluación para publicación y fue realizado en coautoría con el profesor René Guevara Ramírez, asesor de la tesis. Otros más ambientan el análisis como ocurre con publicaciones del Consejo Nacional de Acreditación que versan sobre el diseño de mecanismos de acreditación específicos y complementarios, a propósito de los registros calificados como estrategia suplementaria de la acreditación.

### ***Crono de una política.***

La Acreditación de instituciones de educación superior y de programas académicos en Colombia tiene su correspondiente historia, se pueden referir siete momentos sucedáneos a partir de 1992. Primero, se encuentra relacionado con la incorporación de la nominación correspondiente en la Ley de Educación Superior (No 30) que sería expedida en diciembre 28 de 1992. Segundo, se encuentra orientado a la expedición del Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994 que crearía y pondría en funcionamiento al Consejo Nacional de Acreditación, incluyendo todo el proceso conducente a la generación de los Lineamientos de

Acreditación, resultantes de un trabajo a nivel nacional e incluyente de su comunidad académica.

Tercero, se vincula con la acreditación obligatoria previa para programas de educación, la expedición de registros calificados previamente decretados como estándares de calidad. Cuarto, se refiere a la acreditación de Instituciones de Educación Superior. Quinto, correspondiente a la expedición de las normas de acreditación de Maestrías y Doctorados en el país. Sexto, se enlaza con la acreditación y acceso a recursos o provisiones públicas por parte del Estado, como ocurre a partir de mayo de 2015 con la expedición del Plan Nacional de Desarrollo del momento. Séptimo, y último, será resuelto en algún momento posterior a mayo de 2020 mediante la expedición de los (nuevos) lineamientos que actualizan el Modelo de Acreditación en Alta Calidad para Instituciones y Programas, según fuera anunciado por el Ministerio de Educación Nacional.

Temporalidad.		Denominación	Características
No.	Años.		
1.	1992	Creación jurídica	Inclusión en la Ley de educación superior del artículo que crearía el SNA.
2.	1994 - 1998	Acreditación de pregrado	Puesta en marcha y legitimación comunitaria. Creación, instrumentación, operacionalización y puesta en marcha del CNA. Definición operativa de la modelación. Deliberación del modelo con la comunidad académica nacional.
3.	1998 - 2002	Registros: puesta en orden	Acreditación previa programas de educación. Estándares de calidad. Registros calificados. CONACES.
4.	2003	Acreditación institucional	Institucionalización de la acreditación de IES.
5.	2008	Acreditación de Maestrías y Doctorados	Acreditación de Maestrías y Doctorados.
6.	2015	Imbricación de políticas	Mayo de 2015 Plan de Desarrollo relacionó acreditación Institucional con acceso a recursos del Estado.
7.	2020	En ciernes: Integración	En trámite la expedición de los lineamientos de actualización del Modelo de Acreditación en Alta Calidad para Instituciones y Programas.

Tabla 2 *Acreditación en Colombia* - Fuente: Elaboración propia.

Estos momentos analíticos resultan de su identificación durante la reconstrucción realizada desde el año 1992, ya que según informa Orozco (2013) la acreditación en Colombia tendría antecedentes que se remontan, en su versión documental, hasta mediados del siglo XX. Momento en el que fuera creado el Fondo Universitario Nacional en el país (1953), posteriormente fusionado (1958) con la Asociación Colombiana de Universidades (1957) hasta la separación circunscrita por la creación del ICFES (1968), implicando su escisión.

En este capítulo se dará cuenta de algunos aspectos relacionados con los primeros momentos referidos a las condiciones de institucionalización de la acreditación, abordando la prefiguración de su puesta en funcionamiento, principalmente, en términos de las previsiones para su diseño e instrumentación. Ello, se encuentra amparado en un trabajo testimonial realizado a partir de las entrevistas con algunos académicos que participaron en el proceso durante esos años, al amparo de una convicción.

Así, en cada acreditación institucional y de programas académicos se resumen cincuenta años de historia (política) de la educación superior en Colombia<sup>9</sup>, más los años transcurridos entre el acto de formalización de la acreditación institucional (2003) y la fecha de obtención de cada primera acreditación institucional. Historia en la que el Estado colombiano se caracteriza por su debilidad; ha sido débil en ser garante de la calidad de un servicio (educativo) tensionado en su valía como derecho, en tanto que *servicio público de naturaleza cultural*.

### **Años aciagos de un Estado débil en su fortaleza.**

La década de los años ochenta en Colombia significó un momento de fuerte desestructuración en diferentes planos: social, político, cultural y económico en el país. La guerra de narcotraficantes contra el Estado, capturado por *grupos de interés*, concomitante

---

<sup>9</sup> Que inician con la mencionada creación del FUN y terminan con la creación de la acreditación de IES en el país.

con la violencia paramilitar contra la militancia civil de la izquierda política, así como la desmovilización de grupos insurgentes, debilitados en su accionar militar.

En consecuencia, signaron una historia que todavía está por escribir formalmente, ya que -como expresara el profesor Guevara en clases recientes de sus seminarios- aún desconocemos efectivamente cómo fue(ron) la(s) historia(s) del *inframundo* o de los mundos paralelos al Estado, constituidos desde mediados del siglo XX en un país en el que -junto a la exclusión política instaurada con el Frente Nacional- se agudizó otro tipo de exclusiones relacionadas con el acceso a mejores fuentes de recursos para resignificar el posicionamiento individual y conjuntivo en la formación social del país.

Sin embargo, surge la pregunta ¿qué tiene que ver esta descripción con el objeto de investigación de esta tesis? La respuesta corresponde a una remisión, no de tipo “contextual”, sino una referenciación de condiciones operacionales del Estado en el país. Se trata de una observación somera del mismo durante los años del Frente Nacional, objeto de otra producción académica -dejada aquí delineada- que permite expresar que si bien el Frente contribuyó a *apaciguar* un tipo de conflicto (político, militar), durante la segunda mitad del siglo XX, paralelamente se establecería una exclusión en el acceso a bienes sociales (simbólicos), entre ellos la educación superior. En semejanza con la consolidación de su mercado en el que predominaría una oferta devaluada de credenciales escolares con pretendido nivel superior.

Desde 1953 -año de inicio en la creación de la institucionalidad que lo caracteriza en el presente-, una característica de dicho nivel educativo remite a observar que como analiza Guevara (2014): la institucionalización del predominio del sector privado en la educación superior daría como resultado la creación de ese mercado, mediante la continua y la progresiva aprobación de IES y de programas académicos, favorables a la consolidación de intereses no necesariamente altruistas. Esto quedó representado en casos tipo César Pérez García (propietario de la Universidad Cooperativa) o los referidos en su momento por Constanza Cubillos (1998) sobre los orígenes de los recursos económicos dispuestos para la

creación de instituciones de educación superior en el país, algunas de ellas hoy pretendidas de *buena reputación* y con adecuada divulgación mediática.

Este planteamiento permite señalar que estaríamos ante un Estado débil, porque esa sería su condición y su construcción, pero, no solo ha sido frágil para satisfacer necesidades sociales. También, ha sido débil para resolver problemas generados por la concentración de bienes, contributiva de una desigualdad distribución de la riqueza nacional, entre ella, el capital escolar, expresado a través de la diversidad de ofertas en la educación superior. Esto último se consolidó hacia finales de los años 80, a través de la expedición -generada en uso de facultades extraordinarias otorgadas al presidente de la Republica del momento- del Decreto Ley número 80, con el cual sería organizado el *sistema de educación post-secundaria*.

Esta denominación expresaría, implícitamente, un nivel regularizado como límite (y limitación) para acceder al bien social escolar predominante: la secundaria, por eso el título de *educación postsecundaria*. Allí, se podría referir la canción *El bachiller* de Rafael Escalona en la que la carencia de ese título, de esa nominación, sería *inhabilidad* social, según expresión del mundo académico o, según el juglar: *Todo el que no tenga diploma de bachiller, (sería) digno de compadecer*.

La observación que ha sido referida toma distancia, pero no contradice sino que complementa el planteamiento rememorado por algunos entrevistados, en el entendido de que -según sus apreciaciones- el Decreto 80 de 1980 habría correspondido a un Estado policivo e intervencionista en la educación superior del país, cuya contraparte indicaría un Estado fuerte. De allí que las dos observaciones (Estado fuerte, Estado débil) configuren paradoja observacional sobre esos años, por tanto, habrá que seguir profundizando los análisis correspondientes como será visto más adelante en este capítulo.

Para efectos de la tesis, entonces, aquello que es referido por los entrevistados como intervención estatal -en desarrollo del principio constitucional de inspección y vigilancia- configura, a la vez, un reconocimiento sobre la creación de un conjunto de IES y de

programas académicos amparados en dicha norma legal, los cuales transitarían, en la discursividad formal y no formal, como *universidades de garaje*.

Esta nominación referida tanto a la obtención de licencias de funcionamiento para IES que iniciarían operaciones en casas ubicadas en determinados sectores de la ciudad, por ejemplo, en Bogotá, y que mediante la acumulación de matrícula ampliarían su *infraestructura*, comprando viviendas aledañas. A su vez, la nominación universidad - contenida en esa *discursividad*- correspondería a toda nueva IES en la que se obtendría el título de doctor, luego, todo estudiante de educación superior<sup>10</sup> sería *estudiante universitario*<sup>11</sup> y a quien una vez graduado le reconocerían socialmente como Doctor (Lucio y Serrano, 1992).

La paradoja consiste en ¿cómo un “Estado policivo” favorecería el incremento de IES y programas académicos de garaje? Si realmente estuviere comprometido con la calidad, ¿por cuáles razones autoridades gubernamentales cuestionarían a dicho tipo de IES y de programas académicos? La respuesta habría que buscarla por otro rumbo, situando la relación entre la posición de los emisores de la toma de posición, que ha sido referida para comprender desde dónde expresarían dicha observación.

Entendemos, entonces, que esa opinión provendría de académicos ubicados en el espacio de universidades privadas, con trayectoria, tradición, reconocimiento y, sobre todo, agenciamiento en la configuración de la educación superior en el país e incidencia en el delineamiento de algunas de sus políticas. De hecho, uno que otro presidente de la república habría egresado de alguna de estas universidades y que, con el transcurso de la competición entre *universidades de élite*, serían objeto de desplazamientos en sus previos lugares ocupados dentro del Estado.

Así, tendríamos que la remembranza sobre un Estado policivo implicaría tener presente una valoración realizada desde una comprensión situada y fechada sobre el deber ser de la

---

<sup>10</sup> Incluyendo estudiantes de programas técnicos y tecnológicos.

<sup>11</sup> Programas profesionales ofrecidos por Universidades.

relación entre Estado y universidades. Así, según la comprensión sobre autonomía, les llevaría a considerar que el Estado debería tener la mínima presencia posible frente al hacer de las universidades, que sólo tendría que responder ante la sociedad (Mercado) por su quehacer.

Eso desde la acción institucional de las *mejores* universidades (Élite). No obstante, la operacionalización de las agencias gubernamentales durante esos años, no corresponderían con dicha asunción, debido a que *lo hecho con una mano sería borrado con la otra*. En este sentido, queda corroborado con el incremento estadístico del número de IES y de programas académicos en el país, todos aprobados por la institución encargada de velar por la calidad de instituciones y programas académicos:

Instituciones de Educación Superior en Colombia. Distribuciones porcentuales.

	Universidades		Institutos universitarios		Institutos tecnológicos		Institutos técnico profesionales		Total
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	
1970	50	100							50
1975	76	72,4			29	27,6			105
1980	102	54,3	5	2,7	21	11,2	60	31,9	188
1985	70	31,1	59	26,2	34	15,1	62	27,6	225
1990	73	30,2	62	25,6	47	19,4	60	24,8	242

Tabla 3. *Instituciones de Educación Superior en Colombia. Distribuciones porcentuales.* – Fuente: Caro, B. I. 1993, pp. 73

Instituciones de Educación Superior en Colombia. Incrementos porcentuales.

	Universidades		Institutos universitarios		Institutos tecnológicos		Institutos técnico profesionales		Total
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	
1970	50								50
1975	76	52			29				105
1980	102	34,2	5		21	-27,6	60		188
1985	70	-31,4	59	1080	34	61,9	62	3,3	225
1990	73	4,3	62	5,1	47	38,2	60	-3,2	242

Tabla 4. *Instituciones de Educación Superior en Colombia. Incrementos porcentuales.* - Fuente: Caro, B. I. 1993, pp. 73.



Teniendo presente lo expuesto, retrataremos el análisis en el tiempo, con el fin de comprender su devenir histórico y luego retomar la observación iniciada.

### **Transición normativa: el propósito de un Decreto (80/80).**

El 24 de enero de 1979 fue sancionada la Ley 8 que otorgaría cinco *facultades extraordinarias* al gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala, de manera específica Rodrigo Lloreda Caicedo, quien en ese momento era el Ministro de Educación Nacional y político conservador del departamento del Valle<sup>12</sup>. El Congreso de la República estaría presidido por dos políticos liberales: Guillermo Plazas Alcid (Huila); presidente del Senado; y Jorge Mario Eastman Vélez (Bogotá; presidente de la Cámara de Representantes. En la dirección del ICFES estaba Ramses Hakim Murad (1980-1982), previamente rector de la Universidad Nacional de Colombia (1978-1980) y, posteriormente, durante los años noventa del siglo veinte, el mismo profesor Hakim haría parte del primer Consejo Nacional de Acreditación en el país.

Las facultades extraordinarias referidas (cinco) fueron otorgadas para que el gobierno *definiría la naturaleza del Sistema de Educación Post-Secundaria, fijaría los requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas pertenecientes al sistema, reorganizaría*. Consecuentemente, con la Universidad Nacional de Colombia que *expediría las normas sobre escalafón nacional para el sector docente y fijaría los requisitos para el establecimiento de tarifas para matrículas*.

En tres de los referidos artículos, sería vinculada la orientación de las acciones con planeación; en la definición de la naturaleza del sistema se indicó que “*deberá buscar una mayor diversificación en el aprendizaje de carreras técnicas dentro de una planificación de las necesidades de profesionales que tenga el país*”; en el segundo artículo, la creación y

---

<sup>12</sup> Proveniente de una familia tradicional propietaria de un importante periódico regional de ese Departamento, Ministro de Educación, Embajador

funcionamiento de instituciones serían creadas, en adelante, “*en concordancia con los planes sectoriales de desarrollo, dentro de una política de democratización de la enseñanza universitaria y tecnológica y de mayor descentralización*”. Finalmente, para el caso de la Universidad Nacional, se indicó que su “*manejo administrativo y financiero...*” correspondería a “... *claros parámetros de planificación*”.

Por su parte, con el Decreto 80 -así reconocido en el argot universitario, como fue anunciado- se crearía formalmente, a partir del 22 de enero de 1980 el denominado Sistema de Educación Postsecundaria en el país con el cual sería *regulada* la educación superior hasta diciembre de 1992. Según las cuentas, tendría una existencia cercana a los trece años.

Sus primeros artículos expresan principios que rigen las normas contenidas dentro del mismo Decreto como regulación de la educación postsecundaria o superior. Así, el efecto performativo de la norma jurídica favorecería acción transitiva hacia la progresiva asunción nominativa de dicho *nivel* educativo como superior, consagrando su carácter mixto, históricamente constituido y desregulado, a pesar del intento de expedición del Estatuto de la Educación Superior de Galán en 1971.

En efecto, una breve alusión al mismo, según lo informado por Pacheco (2002), en tiempos de “La Reforma Universitaria”<sup>13</sup>, refiere la conformación de una Comisión gubernamental con miras a tramitar un proyecto de Ley que fracasaría durante la presencia de Luis Carlos Galán en el Ministerio de Educación Nacional (agosto 7 de 1970- mayo 4 de 1972). Dos referencias de Pacheco (2002) concuerdan con lo observado previamente. En la primera remisión se indicaría que a mediados de esta década (70) el país se enfrentaría a una gran heterogeneidad de instituciones que intentarían ser *reguladas* mediante la expedición del Estatuto de la Educación Superior, uno de los considerandos señalaría “que el crecimiento de la Universidad Colombiana en los últimos años ha tenido consecuencias

---

<sup>13</sup> Expresión que remitía a un espíritu de época instalada en el argot universitario desde el agenciamiento de Córdoba Argentina, también acción política, consigna política, plataforma política... con los años sería atenuada su nominación en razón de los progresivos relevos de la dirigencia universitaria que asumirían otras demandas políticas para las universidades colombianas.

académicas y administrativas que exigen una consideración especial dentro de la reforma universitaria”. (p. 32).

La segunda remisión de carácter diagnóstico, extraído del cuerpo del proyecto de Ley, expresaría que la educación superior sería definida como “el más alto nivel que otorga la Nación a través de las Universidades oficiales y no oficiales, y está encaminada a elaborar y transmitir conocimientos, y a desarrollar la investigación en los diversos campos del conocimiento y a formar al individuo”. Quedemos en mente con la frase: “el más alto nivel que otorga la Nación a través de las Universidades oficiales y no oficiales” en tanto que en 1971<sup>14</sup> -durante el que sería el último gobierno del Frente Nacional- sería consagrada oficialmente, en la práctica con predominio de Universidades, la participación sectorial (público y privado), ya que la Ley no sería tramitada en el legislativo.

Los años subsecuentes verían la progresiva transformación de un conjunto de entidades educativas en instituciones de educación superior que, hacia 1980, serían consagradas dentro del *Sistema de Educación Post-secundaria* o de *educación superior*, comentado previamente (art. 1 del Decreto 80 de 1980) y que Guevara (2014) refiere como *Institucionalización del predominio privado de la educación superior*. Con otro enfoque Orozco (2013) rememora este periodo a propósito de la recapitulación analítica de normas y eventos de políticas en el país.

### **Retomando el análisis.**

La regresión analítica permite reafirmar que cada momento de políticas recoge el acumulado que le antecede y se potencia en el porvenir de las acciones subsecuentes. Como

---

<sup>14</sup> Una conjetura sobre la remisión política que han hecho desde los agenciamientos correspondientes, homologando la experiencia de 1971 con la de 2011, en términos del retiro de un proyecto de Ley como resultado de las movilizaciones y protestas de estudiantes y profesores universitarios políticamente organizados en partidos y movimientos políticos de izquierda, remitiría a que, si bien dichas acciones tendrían una plataforma política, los “grandes beneficiados” serían los dueños, propietarios, creadores de IES de baja calidad académica ya que sus “negocios” no serían amenazados con nuevas regulaciones. La constatación histórica, por el contrario, como será visto a continuación, indicaría la deuda histórica, por parte del Estado colombiano de velar por la creación, aprobación y funcionamiento de IES de calidad. Situación que aun hoy, año 2020, no ha sido resuelta ni siquiera con la creación del SNA.

se ha visto, y como seguiremos viendo, el trámite conducente a la expedición de la Ley de educación superior en 1992, *resumió* los veinte años que le antecedieron, desde el intento del ministro Galán (1972) por tramitar un Estatuto (fallido) para la educación superior en el país.

En tal sentido, las primeras reminiscencias de los entrevistados, previamente referidas, ubican como asunto inmediato el Decreto 80 de 1980 que su existencia y agenciamiento procedimental (facultades extraordinarias) contrastaría con el periplo legislativo del Proyecto de 1971 y la coyuntura política de 1991 (Asamblea Nacional Constituyente y nueva constitución). En 1971 la agitación legislativa estuvo signada por la movilización política de universitarios, paros en universidades públicas y retiro del proyecto de Ley.

Por su parte, la Ley 30 tendría la previa tramitación exitosa, en razón del protagonismo directivo de rectores universitarios (públicas y privadas), la dirección del ICFES (Roque González), dirigido por un exrector de universidad pública regional, así como la asignación de ponente a un senador, en el Congreso de la República, que previamente habría sido rector de la Universidad Nacional de Colombia (Ricardo Mosquera).

Vimos que los entrevistados caracterizarían el momento político como orientado por un Decreto *policivo* muy *apegado a la lógica de la inspección y vigilancia* comprendido, por algunos de ellos, como intervencionismo del Estado, en cuyo marco serían creadas instituciones de baja calidad que serían denominadas como *universidades de garaje*.

En contraposición de ese planteamiento, se debe observar que, durante la vigencia del Decreto 80 de 1980, el ICFES realizaba *visitas* referidas por Orozco (2013) en su publicación, concordante con planteamientos de los entrevistados. Estos consistían en la asignación de una nominación en el presente, como *simulación* sin pretensiones de *simular*. Una descripción integrada con las versiones recibidas permitiría recrear una imagen expuesta en los siguientes términos:

***Con miras a otorgar la licencia de funcionamiento, funcionarios del ICFES realizaban visitas, inspeccionaban, si la institución en trámite de creación tendría las condiciones***

*necesarias para realizar sus labores. En tal sentido, con lista de chequeo en mano fijarían fecha y hora de observación. Una vez, instalado en el edificio de la institución educativa en evaluación con fines de licenciamiento, el funcionario del ICFES procedía a registrar en su formato el cumplimiento de los requisitos.*

*Del lado de la institución, rememorarían los entrevistados, una vez iniciado el proceso de licenciamiento, los dueños de aquella solicitarían apoyo de los profesores para, por ejemplo, prestar sus libros y con el conjunto de los mismos, organizar la biblioteca de la institución. De suerte que el visitador del ICFES pudiera corroborar que, efectivamente, la institución disponía del acervo bibliográfico necesario para realizar sus actividades.*

Culmina la anécdota reconstruida indicando, según los entrevistados, que

*en alguna ocasión algún visitador, después de terminar su trabajo, habría regresado a la institución, porque olvidaría en la misma algún documento. Al ingresar habría observado un letrero fijado en una cartelera en donde se le indicaba a los profesores que ya podrían pasar a retirar sus libros debido a que la visita del ICFES (exitosa) había terminado.*

Similares anécdotas referirían los entrevistados sobre temas relacionados con la dotación, la provisión de insumos o la adecuación de oficinas (limpiar, pintar...) para estar a la medida de los visitadores. Todo esto, hasta antes de la acreditación de programas académicos e instituciones instituida con la Ley 30 de 1992.

Sin embargo, según dieran cuenta de ello en sus textos, tanto Orozco (2013) como Cubillos (1998) referirían cómo y cuánto del uso y abuso del concepto de autonomía universitaria (Ley 30) favorecería la creación de un conjunto de programas académicos y de IES de mala calidad en el país, antes de la puesta en funcionamiento del SNA. Esta situación llama la atención respecto de las posibilidades efectivas del ejercicio de inspección y vigilancia gubernamental, debido que, como expresara el profesor Guevara (2014), la mayoría de dichos programas e IES corresponderían al sector privado.

Por tanto, una de las justificaciones diagnósticas para modificar el Decreto 80 de 1980 - similar al planteamiento que conduciría a su expedición, igualmente justificatoria de la expedición de la Ley 30 de 1992- correspondería a la necesidad de instrumentar acciones

que favorecieran el incremento de la calidad en la oferta académica e institucional de la educación superior.

En tal sentido, algunos entrevistados recordarían cómo hubo concordancia -sin que ese término fuera usado por ellos- respecto del contenido y los fundamentos propios sobre una manera en que se podrían instituir la solución (acreditación) a un asunto reiterado (baja calidad), pero, sobre el cual habría poca experticia (implementación) salvo los conocimientos propios de quienes llevaban varios años dedicados al estudio de las universidades y de la educación superior en el país. De allí que habría, en la práctica, dos rutas especializadas sobre el particular, ambas ubicadas en el sector privado.

### **Dilución de la frontera público-privada, en la cúspide institucional.**

El denominado Simposio Permanente sobre la Universidad liderado por el sacerdote jesuita Alfonso Borrero Cabal quien fuera rector de la PUJ (1970-1977), luego director ejecutivo de ASCUN, correspondería a la primera ruta. En 1981 crearía el denominado Simposio Permanente sobre la Universidad, cuya obra quedaría compilada en 10 volúmenes editados por la PUJ. Seminario que sería *cursado* por generaciones de universitarios interesados en diversos asuntos propios del mundo correspondiente, cuya conjunción remitiría a la nominación práctica y muy referenciada como *universitología*, en tanto que alusión al espacio constituido por aquellos dedicados a estudiar asuntos universitarios en términos históricos y filosóficos.

Finalizando los años ochenta, Luis Enrique Orozco Silva cursaría el Seminario referido en la Universidad de los Andes se ubicaría un antecedente de la otra ruta, mediante la creación de la Maestría en Dirección Universitaria con el auspicio de UNESCO. Este programa académico, formal y conducente a la titulación de especialistas versados en temas propios de la dirección de Instituciones de Educación Superior tales como dirección, gestión, planeación y presupuestación, además de los propios de la historia y la filosofía de las universidades.

Los dos espacios confluirían, con rutas diferenciadas, en el momento propiciatorio que conduciría a la reforma del Decreto 80 de 1980 junto con los rectores de universidades públicas y privadas que -para el momento- eran reconocidas socialmente como de mejor y mayor calidad académica en el país. Al final todas ellas quedarían integradas, junto con otras más, en lo que habría de llamarse el *Grupo de la Diez* constituido por<sup>15</sup>:

- Pontificia Universidad Javeriana
- Universidad de Antioquia
- Universidad de los Andes
- Universidad del Norte
- Universidad del Valle
- Universidad EAFIT
- Universidad Externado de Colombia
- Universidad Industrial de Santander
- Universidad Nacional de Colombia
- Universidad Pontificia Bolivariana

A propósito de ello, los entrevistados refieren varios asuntos conceptuales. Por una parte, en sus primeras aproximaciones se indicaría que sobre acreditación habría dos posturas iniciales dentro del conjunto constituido. Unos situados en el reconocimiento social y otros en el reconocimiento del Estado, posiciones que tendrían como trasfondo asuntos propios de la tensión mayor entre autorregulación e intervención estatal.

No obstante, las relaciones de fuerza, signadas por la argumentación, en este ámbito, resultarían en que el peso de la razón estaría situado en la razonabilidad argumentativa, propia del mundo académico en la convicción, mediante el uso de la palabra propia de la

---

<sup>15</sup> El grupo se constituyó antes de que el Gobierno Nacional definiera la composición del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, el cual tuvo en cuenta los trabajos elaborados por el grupo para la definición del Modelo de Autoevaluación de Programas Académicos que propusieron a la comunidad universitaria nacional. <http://avido.udea.edu.co/g-10/publico/grupo.php#> consulta de enero 20 de 2020.

comunidad académica, para resituar una orientación consistente de los respectivos autores de reformas curriculares y transformaciones universitarias de esos años.

En términos resolutivos con el diagnóstico referido, un acuerdo significativo en el plano de la conceptualización propia del mundo académico correspondió al hecho de que la acreditación se realizaría con mediación de los pares provenientes del mundo académico, de manera homóloga a como se realiza el reconocimiento por parte de las academias profesionales. En tal sentido, tal y como lo diseñaría el Consejo Nacional de Acreditación, ésta correspondería a un reconocimiento que el Estado realizaría sobre el reconocimiento que los pares Académicos harían sobre la base de los resultados de la autoevaluación que las IES realizarían imbricando autonomía y rendición de cuentas. Rudimentos de modelación provendrían de la consolidada experiencia de acreditación estadounidense.

Realizado lo anterior, el referido conjunto de universidades -previamente mencionadas- participarían con entusiasmo en procesos de acreditación de programas académicos, primero, y, un poco después, en procesos de acreditación institucional. Además, quedaron expresadas en la composición del primer Consejo Nacional de Acreditación constituido, por indicación gubernamental, en tanto que prerrogativa legal del momento. Así, sería validado el modelo y legitimado de manera correspondiente.

Una segunda tensión conceptual correspondió a la voluntariedad u obligatoriedad de la acreditación, por tanto, surge la pregunta: ¿las IES debían participar forzosamente o podrían hacerlo por mera liberalidad? Consecuentes con el componente Kantiano, incluido en el concepto de autonomía universitaria, consagrada con la Ley 30 de 1992: la acreditación sería voluntaria. Hacia 2015, como ya fue mencionado, con la expedición del segundo Plan Nacional de Desarrollo de Santos la acreditación quedó prácticamente vinculada como requerimiento para acceder a recursos del Estado. Por ejemplo, los créditos educativos de jóvenes bachilleres con altos resultados en las pruebas saber 11 y bajos niveles socioeconómicos, en sus dos versiones: Ser Pilo Paga y Generación E.



También es pertinente recordar, como obligatoria, la acreditación previa de programas académicos ubicados en el campo de la educación, implementada hacia 1998, la cual fue vinculante con miras a regular la proliferación de dichos programas en el mercado de la oferta académica del país.

### **La reforma que no fue...**

Ahora bien, sobre las IES una preocupación principal, los entrevistados fueron generosos al compartir sus recuerdos respecto de la manera en que situarían tres momentos políticos de la reforma. Primero, el diseño y la arquitectónica para usar un concepto propio de uno de ellos. Segundo, la tramitación legislativa. Tercero, finalmente, lo que quedó en la Ley. Sobre el diseño avanzamos lo correspondiente.

En cuanto a la tramitación, algún académico universitario -de otras latitudes- a propósito de estos asuntos indicaría que, en el mundo de los legisladores, hay mucha indeterminación: *No se sabe muy bien qué pueda suceder*. Si bien, las apuestas serían favorables, según la descripción sobre las posibilidades del agenciamiento referido (Senador ponente, acuerdo de rectores...), la tensión descrita entre mercado y Estado operó de manera consecuente. Lo anterior se debió a que la definición de universidad diseñada y propuesta por rectores universitarios, pues se vinculó con autonomía y con la necesaria demostración de la posesión de las condiciones requeridas para, por un lado, denominarse universidad y, por otro lado, ser acreditada por su calidad, originando resultados legislativos adversos.

En efecto, luego de las deliberaciones propias de la comisión legislativa, la definición de universidad que quedaría en la Ley desdecía del propósito mismo de sus agenciadores, ya que en el proyecto de Ley se indicaba que

Son universidades las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las tres siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; y la transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (Ministerio de Educación Nacional. ICFES. Proyecto de Ley).

El texto aprobado en el Congreso, específicamente, el artículo 19 de la Ley 30 de 1992 quedó de la siguiente manera

Artículo 19. 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 del 1992).

Así, la comparación entre la propuesta de nominación de universidad y el artículo que quedó contenido en la Ley -el que define qué es una universidad en la Ley de educación superior- da cuenta de *la reforma que no fue*, según la versión de los vencidos, poseedores del capital académico e intelectual. Otra será la historia de los vencedores recogidos, expresados y potenciados mediante el artículo citado quienes, al final, tendrían mayor capital político y jurídico para tramitar sus pretensiones. Según informan los entrevistados, un aspecto importante para que el artículo quedara de esa manera, correspondió a la salvaguarda de los *derechos adquiridos* por parte de aquellas instituciones denominadas como universidades hasta ese momento: 1992.

### **Recapitulación sobre el mercado (educación superior) ...**

Al cotejar fuentes se pueden introducir otros elementos relacionados con un componente clave en la lógica reconstructiva, realizada hasta el momento, en términos de las paradojas identificadas respecto de la acción gubernamental en el campo de la educación superior en el país. U una clave analítica corresponde al hecho de que las políticas (acción gubernamental) corresponden con los planos de la acción y de la inacción. De hecho, analistas de políticas clásicos indican que el verdadero poder en el ámbito de políticas se encuentra en quien controla la agenda y evita que determinados asuntos ingresen a la agenda institucional y gubernamental.

En tal sentido, las observaciones realizadas también favorecen explicitar la mirada de Bourdieu (ESEC) pues el Estado, a través de los recursos históricamente concentrados en el mismo, contribuye a la creación de mercados, -en este caso, el mercado de la educación superior-, durante los años que aparejaron la institucionalización del Frente Nacional y las entidades estatales creadas hasta el presente y que participan del espacio propio de las políticas de educación superior consecuentes.

Referente a la oferta, el Estado colombiano ha contribuido a la creación de un mercado de la educación superior, mediante la aprobación de todos y cada uno de los programas académicos y de las instituciones de educación superior desde los años en que fuera realizada su verdadera intervención, mediante la creación del extinto y precedente inmediato del ICFES: Fondo Universitario Nacional (1953).

En lo relacionado con la demanda, el Estado colombiano también ha participado en su configuración, a través de la creación de entidades tipo ICETEX, puesto que con su creación otorgó el amparo del agenciamiento político de un dirigente conservador que participaría de la configuración de condiciones para instituir la planeación educativa en el país, Gabriel Betancur Mejía (Ministro de Educación, Embajador, Rector universitario). Así, el acceso a la educación superior promovido por el Estado, quedaría vinculado al crédito económico.

En adición, la institucionalización de las pruebas de Estado para ingresar a la educación superior, concordante con la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), ambos creados en 1968 durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo. En su publicación, Gómez (2000) informa sobre la tensión entre esos tipos de acciones gubernamentales y su relación con la igualdad de oportunidades, las cuales-para efecto de lo expresado- contribuirían a comprender teóricamente las rutas del endeudamiento, mientras que en otras latitudes-países con otro diseño histórico- se ubican en la promoción social, tipo becas y similares.

## “Leseferismo” de Estado...

Retomando la atención -sin haberla dejado diluir- , sobre aquella interesante remisión al Estado policivo, se puede ampliar el análisis indicando otra referenciación teniendo presente la mencionada posición ocupada por sus emisores (Universidad Privada), y la toma de posición vinculada con su trayectoria y formación académica (Posgrado en universidades estadounidense) ya que, se puede referir otra comprensión para situar una oposición analítica y dialéctica, consultando otras fuentes complementarias, también versadas sobre el asunto que nos ocupa..

En efecto, para la época de los hechos (1989-1992), en sentido contrario, habría un reclamo relacionado con un *leseferismo* en materia de educación superior y, por tanto, la necesidad de una intervención en el campo de sus políticas, lo cual puede ser objetivado mediante tres citas documentales de la época de los hechos estudiados. La primera, proveniente de un discurso del director del ICFES durante la instalación del Seminario sobre Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Superior del año 1989. La segunda, correspondiente a quien fuera rector de la Universidad Nacional de Colombia entre 1988 y 1990. La tercera, emitida por el Senador de la República, ponente del proyecto de Ley de educación superior en el Congreso de la República. La última refiere la clásica investigación de Ricardo Lucio y Mariana Serrano sobre políticas de educación superior en el país hasta 1992.

Marco Palacio, en su discurso de inauguración del Seminario Calidad, Equidad y Eficiencia en la educación superior colombiana, realizado en octubre de 1989, indicaría un conjunto de demandas a dicho nivel educativo en términos de esas problemáticas, a propósito del balance efectuado sobre la educación superior hasta ese momento.

En medio de su exposición diagnóstica indicaría que:

Para satisfacer tales demandas estamos dependiendo cada vez más de lo que decida cada una de las 247 instituciones de educación superior que de una política coherente, resulte ésta de la concertación o de cualquier modelo de planeación indicativa por parte del Estado, en este caso del ICFES. La pregunta sería entonces si la sumatoria de las decisiones adoptadas

individualmente por cada una de las 47 instituciones de educación superior- y que, según se ha reiterado, obedecen a rigurosos procesos de autoevaluación- consigue generar una política coherente o no. Así planteadas las cosas, me atrevería a decir que “es tal el grado de heterogeneidad de las instituciones que conforman el sistema de educación superior colombiano que el *laissez faire* agota rápidamente sus características benignas (su flexibilidad frente a las necesidades de corto plazo, por ejemplo) y va generando una especie de desorden de efectos crecientes” (Palacios, M., 1989. pp. 11-12).

Ahora bien, quedando situados en la expresión “desorden de efectos crecientes”, la segunda remisión corresponde a Ricardo Mosquera, en ese momento Rector de la Universidad Nacional de Colombia, como fuera informado, quien en su intervención en dicho Seminario indicaría

“que la presencia del Estado se iba tornando más ineficaz como regulador de la oferta educativa y ante la ausencia de una política mantenida para encuadrar el desarrollo del sector, la Universidad privada empezó a presentarse como paradigma de la institución eficiente, lejana a las tensiones políticas que presionaban el aparato educativo estatal y desentendida de una política de desarrollo a largo plazo del conjunto de la nación” (Palacios, M., 1989. pp. 311).

Seguidamente, plantearía la necesidad de observar el asunto de la calidad de la educación superior como un *asunto político*, implicando generar una mirada desde la lógica relacional establecida entre problemas y soluciones

La situación actual de la educación superior, hay que decirlo, no es producto de las metas ni de una planeación real del sector educativo ni un resultado al que se ha llegado por la fuerza de las circunstancias aunque se ha intentado reordenar el criterio de calidad donde la mayor importancia los aspectos compositivos y de saneamiento financiero, queda la impresión que se va de un planteamiento de conjunto para el sector como si no se entendiera que la crisis económica y de credibilidad que una Universidad sólo puede sortearse si se mira el problema de la calidad no como un ejercicio aislado análisis institucional sino como un verdadero problema político

Consecuentemente, como fuera anunciado, en tanto que problema político, Mosquera indicaría como requerimiento observar las composiciones diagnosticas del vínculo problema-solución

“Para lograr una mayor calidad y eficiencia, debemos preguntarnos por la lógica de nuestro sistema, el origen de sus problemas, así como la acumulación de las diferentes soluciones que se han planteado...”. (Palacios, M., 1989. pp. 313)

Así, el profesor Mosquera concordó con la necesidad de suspender, aunque no sean sus palabras, la inercia instituida por el *leseferismo* referido en la intervención de Marco Palacio, ya comentada, aquel “desorden de efectos crecientes”:

Es entonces prioritario recordar que hablar de calidad es hablar de una u otra forma de la finalidad de la educación, pues la primera es sólo una manera de entender la relación que existe entre la finalidad planteada y su grado de cumplimiento... de allí que consideremos el problema de la calidad como un verdadero problema político, pues el Estado y quienes tienen en sus manos el destino del país, no pueden dejar a la deriva del “laissez faire” y el “laissez passer” educativo un problema de vital importancia para la nación, el cual solo puede recibir adecuadamente tratamiento si lo entendemos como parte de una estrategia global para insertarlo en la evolución mundial con una dinámica propia (Ibid.).

Situadas las concordancias Palacio-Mosquera, ahora veremos, desde el ámbito de la investigación de políticas los registros realizados por Ricardo Lucio y Mariana Serrano (1992), también situados en la Universidad Nacional, quienes luego de analizar la expansión del sistema de educación superior del país dan cuenta de algunas medidas gubernamentales, encaminadas a solventar el asunto de la calidad de la educación superior en el país.

Previamente señalarán que:

(En) “Un sistema donde coexiste la educación superior financiada directamente por el Estado con la iniciativa privada... (el) Estado, especialmente en lo que a la calidad de esta última se refiere, debe limitarse al aspecto negativo formal de fiscalización y control, aplicando sus instrumentos legales para reprimir la educación superior de mala calidad. Pero este precisamente ha sido el punto débil de la política estatal: el Icfes no tiene capacidad técnica, por un lado, para realizar una fiscalización completa de todas y cada una de las instituciones; el ritmo de crecimiento del sistema, por el otro, hace imposible el control perfecto de todos y cada uno de los programas que surgen anualmente (p. 236).

Ahora, el contraste con lo expresado por Palacio, previamente referido, está en la gestión llevada a cabo durante los dos últimos años del gobierno Barco en materia de calidad de la educación superior en el país, precisamente, durante la presencia del mismo Palacio en el cargo de director del ICFES. Por ejemplo, según las remisiones de Lucio y Serrano a información de dicho Instituto, en 1989, para las solicitudes de nuevos programas presentadas por IES oficiales sería aprobado el 71%, mientras que ante las solicitudes del sector privado solo aprobarían el 54%. Igual sucedería con la solicitud de autorizar nuevas IES: de 24 peticiones solo serían aprobadas 6, correspondiendo a la cuarta parte.

De manera concordante, serían expedidos dos Decretos en 1989: (junio 13) y 1990 (junio 8), el primero encaminado a otorgarle facultades al ICFES en materia de inspección y vigilancia, y el segundo orientado a determinar requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de derecho. Es importante enfatizar que el director del ICFES, según refiere su hoja de vida, sería abogado (Universidad Libre, Colombia), Doctor en Filosofía (Universidad de Oxford) e historiador de profesión.

De suerte que, con las normas referidas, el ICFES quedó facultado para definir políticas, intervenir, evaluar, ordenar medidas correctivas y sancionar, en tanto que categorización del contenido del Decreto como se observa en la siguiente tabla.

Acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potestad decretada para el ICFES</li> </ul>
Definir políticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fijar las políticas y los planes para que la educación superior cumpla con los objetivos que le ha fijado la Ley.</li> </ul>
Intervenir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoptar las medidas necesarias para que éstas en su actividad educativa, no se desvíen de sus objetivos esenciales y para que se dé estricto cumplimiento a las disposiciones vigentes sobre la materia.</li> <li>• Suspender las funciones del rector y/o Consejos Superiores y Directivos de ellas, cuando se presente una de las situaciones de que trata el artículo 3º del presente Decreto a juicio del Director del ICFES, previo concepto de la Junta Directiva y con el voto favorable de su Presidente.</li> <li>• Examinar los presupuestos y los planes de inversión de las instituciones.</li> </ul>

Evaluar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitarles informes financieros, contables, administrativos y académicos, con el fin de practicar las evaluaciones que sobre ellas y los programas que ofrecen, establece la Ley.</li> </ul>
Ordenar medidas correctivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emitirles órdenes para que tomen las medidas correctivas y de saneamiento cuando se han violado las disposiciones legales.</li> </ul>
Sancionar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imponer a las instituciones vigiladas, a su representante legal, a los miembros de los Consejos Superiores, Consejos Directivos y personas naturales, las sanciones para las que está facultado, previo el procedimiento legal.</li> </ul>

Tabla 5. *Acciones y Potestades Declarada para el ICFES* - Fuente: Elaboración propia.

Sobre el particular, Lucio y Serrano (1992) referirán un extrañamiento como investigadores respecto de una constatación en la prensa de la época, ya que

La norma, destinada a reprimir las instituciones de mala calidad, provoca sorpresivamente un rechazo en los medios de comunicación por parte de universidades privadas de prestigio (Universidad Javeriana, del Rosario, los Andes, Externado, La Gran Colombia, Central, Jorge Tadeo Lozano, La Salle, América y la Sabana) que, en una actitud de solidaridad gremial poco clara, alegan que atenta contra la autonomía universitaria y viola las libertades académicas y de asociación. Uno de los puntos del Decreto que despierta más protestas es el de la presencia de un delegado del Ministerio de Educación para vigilar los consejos académicos: se alega que la figura se comportará como una especie de comisario que no vigilará, sino que dirigirá la labor. La protesta será respaldada igualmente por la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun (p. 238).

Como fuera señalado en su momento, quizás la reminiscencia de algunos entrevistados a propósito del Decreto 80 de 1980 como policivo e interventor tenga como referencia inmediata esas facultades contenidas en los Decretos mencionados, expedidos pocos años antes del proceso. Esto sería desencadenado por la propia crisis institucional, social y política del país que se pretendería resolver mediante una nueva constitución política, que prefiguraría la posibilidad de un nuevo ordenamiento legal para la educación superior.

En síntesis, reconstruir condiciones de posibilidad relacionadas con la inclusión de la acreditación dentro de la Ley de educación superior en el país (1992), ha implicado abrir



una especie de *Caja de Pandora*. En este sentido, es un conjunto de reminiscencias necesitadas de contrastación, con miras a situar un estado del asunto a partir de la identificación de agentes, agenciamientos, posiciones y posicionamientos relacionados con políticas de educación superior en el país, favorable a desplegar las relaciones de fuerza implicadas.

Aunado a ello, los entrevistados plantearon que durante los años de puesta en funcionamiento del Sistema Nacional de Acreditación y su Consejo correspondiente, se hablaba y se dejaba enunciado un conjunto de temas que fueron profundizados y marcan la agenda de dicho Consejo (Investigación, Internacionalización...). La docencia universitaria, la pedagogía y los asuntos relacionados con la profesión académica estaban inscritos dentro del factor procesos académicos. Posteriormente, con otros integrantes del CNA, la investigación sería explicitada y robustecida como preocupación factorial, en el entendido de situar con mayor claridad la necesidad de producir conocimiento, por parte de aquellas Instituciones encargadas de dicho requerimiento contemporáneo.

A su vez, delineando secuencialidad de acciones, algunos entrevistados plantearían la manera en que -dependiendo de cada momento- habría énfasis en la modelación y en el diseño de acciones consecuentes. Por ejemplo, los primeros años la preocupación estaría ubicada en asuntos propios de los procesos, mientras que en la última época la atención viraría hacia la observación de los resultados de los procesos. Allí, empezaría a ubicarse una preocupación por los docentes universitarios en tanto que su quehacer institucional corresponde con una importante preocupación por el lugar que ocupan o su contribución al logro de los propósitos académicos de formación, en tanto que traducción inmediata de los objetivos configurados en cada espacio universitario.

Ahora, vinculando lo que ha sido expresado con el recorrido iniciado, contenido en el presente capítulo, a nivel institucional se identifica un saldo Estatal en términos exigentes respecto de la salvaguarda constitucional y legal encaminada a regular la composición heterogénea, en términos de calidad, por parte de la amplia diversidad de IES. En tal sentido, algún entrevistado (optimista) sería favorable a la situación presente, en donde

cerca de un 12% apenas del total de programas académicos de pregrado están acreditados y reacreditados. En su caso, las universidades acreditadas dentro del conjunto total de IES corresponderían a menos de la quinta parte (18%) y, dentro del tipo de IES, Universidades serían poco más de las 3/5 partes (66%).

En últimas, la reconstrucción histórica de condiciones comprensivas sobre la institucionalización de la acreditación en Colombia daría cuenta de la progresiva configuración de un campo especializado, susceptible de indagar pormenorizadamente. No obstante, la calidad del conjunto de IES y de programas académicos sigue siendo una asignatura pendiente en medio la inercia aprobatoria (estatal) de nuevas IES y de nuevos programas académicos sometidos, previamente, a procesos de registro calificado.

## Referencias

- Caro, B. (1993). *Autonomía y calidad. Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional y Universidad de los Andes.
- Cubillos, C. (1998). *Saldo rojo: la educación superior en crisis*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana.
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (1979). *Ley 8 de enero 24 de 1979 por la cual se otorga unas facultades extraordinarias para establecer la naturaleza, características y competentes del Sistema de Educación Post-secundaria, se fijan requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación post-secundaria, para reorganizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás Universidades e Institutos Oficiales de nivel post-secundario y para expedir las normas sobre Escalafón Nacional para el Sector Docente y derogar unas normas*. Bogotá D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia (1980). Decreto 80 de enero 22 de 1980 Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. Bogotá D.C., Colombia.

- Presidencia de la República de Colombia. (1994). *Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994 por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992*. Bogotá D.C., Colombia.
- Gómez, V. (2000). Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: estado, instituciones, pertinencia y equidad social. Bogotá, Colombia: ASCUN-Facultad de Ciencias Humanas, UNAL.
- Guevara-Ramírez, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Nodos Y Nudos*, 4(36), 4-16. <https://doi.org/10.17227/01224328.3108>
- Lucio, R., y Serrano, M. (1992). *La Educación Superior, tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad. Nacional.
- Pacheco, I. (2002). *Evolución Legislativa de la educación superior en Colombia. Educación culpable, educación redentora*. Bogotá D.C., Colombia: UNESCO/IESALC.
- Palacios, M. (1989). *Seminario Calidad, Equidad y Eficiencia en la educación superior colombiana*, realizado en Bogotá. D.C. octubre de 1989
- Orozco, L. (2013). *La educación superior: retos y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

### **Capítulo 3. La Acreditación de la Calidad de la educación superior en Colombia: ¿un mecanismo de regulación o consagración? Análisis sincrónico**

#### **Resumen**

**Objetivo:** El presente artículo tiene como propósito comprender las dinámicas y estáticas que subyacen a la implementación del modelo de acreditación de la calidad en Colombia con respecto a la expansión de la oferta de instituciones y programas de la educación superior colombiana desde el punto de vista de los posicionamientos de la oferta público-privada. **Metodología:** Se realizó una re-lectura analítica y sincrónica de los últimos informes estadísticos publicados de manera detallada por parte del Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional Acreditación. **Resultados:** Para el 2015 sólo el 8.5% de los programas existentes contaban con acreditación. La acreditación predominó en los programas de carácter universitario, los programas de las áreas de Ingeniería y de la salud fueron los más acreditados, así como la oferta de programas del sector público. Solo 39 IES estaban acreditadas, las cuales en su mayoría eran universidades tradicionales, mientras las nuevas ofertas de instituciones universitarias, que atienden la mayor parte del mercado de la educación superior, no están acreditadas como instituciones de calidad. **Conclusiones:** Los resultados confirman un hecho imperceptible para legos, que la implementación del sistema de acreditación devela una ineficiencia del sistema atada a un favorecimiento y consagración de las universidades tradicionales particularmente en el sector privado y un favorecimiento de la acreditación de los programas de las áreas del conocimiento de mayor trayectoria en el país.

**Palabras clave:** Calidad, Cobertura, Oferta, Educación superior, Aseguramiento de la calidad, Acreditación, Indicadores de la educación superior

## Introducción

Con la expedición de la Constitución Política de 1991, resultado en gran parte de la iniciativa del movimiento universitario denominado la “Séptima Papeleta” y la Constitución de la Asamblea Nacional Constituyente -que contó en sus comisiones y subcomisiones con la activa participación de académicos y científicos-, se establecieron tres cánones específicos sobre la calidad de la educación que dieron fundamento constitucional al actual Sistema Nacional de Acreditación:

- 1) La educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social
- 2) El Estado tiene función de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.
- 3) Garantizar la autonomía universitaria

A partir de ello, por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional, el Congreso de la República tramitó un proyecto de ley que aludiría a cinco aspectos: 1) La organización del sistema de educación superior, 2) el régimen especial para las universidades del Estado, 3) el régimen de financiamiento para la educación superior, 4) la reforma del Icfes que consagró el Sistema Nacional de Acreditación con la creación del Consejo Nacional de Educación Superior y 5) la acreditación de carácter voluntario y la clasificación como estatales/oficiales, privadas y de economía solidaria.

El texto definitivo fue entregado el 14 de junio de 1992 al Congreso de la República por el ministro de Educación Carlos Holmes Trujillo, proyecto que concluyó con la promulgación de la Ley 30 de 1992 sancionada el 29 de diciembre de 1992, bajo la presidencia de Cesar Gaviria Trujillo. Esta administración reconoció la educación superior como un servicio público con una función social y el deber del Estado de velar por su calidad, exigió la autoevaluación institucional como tarea permanente y obligatoria (Art. 55).

De acuerdo con Orozco (2009), la Ley 30 de 1992 cubre diversos aspectos claves del sistema de educación superior de hoy: determina la obligación del Estado de establecer un régimen especial para las universidades estatales, mecanismos e incentivos para favorecer a las personas y las instituciones que desarrollen la ciencia y la tecnología (Arts. 70 y 71). En materia de autonomía reconoce el derecho a las universidades a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades, desarrollar sus programas académicos, definir sus labores formativas, seleccionar los profesores y los alumnos y establecer su misión y función social (Art. 28). Prevé cuatro herramientas de intervención: a) la fijación de condiciones iniciales para la creación de instituciones<sup>16</sup>; b) La creación y dirección del sistema nacional de acreditación; c) la regulación del otorgamiento de títulos; y d) la asignación de los recursos del Estado.

No obstante, la tardanza en la constitución de estas herramientas y la lentitud de poner en marcha esta Ley, favorecieron que las instituciones distorsionaran el concepto de autonomía. Esto produjo daños graves en materia de calidad y de buenas prácticas de gestión de las instituciones, agudizando la tarea de regulación y acreditación de la calidad. La consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad -SNA se materializa mediante el funcionamiento de cuatro organismos: a) El Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu), b) la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), c) el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y d) el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Así, se favorecerían acciones para fortalecer la calidad de las instituciones -mediante la identificación de sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento- al constituir espacios de reflexión académica, generando una dinámica de renovación curricular al interior de los programas, la consolidación de grupos de investigación y, sobre todo, la apropiación de una cultura de la autoevaluación y el mejoramiento continuo.

---

<sup>16</sup> En el momento de su creación, las Instituciones de Educación Superior deben demostrar el cumplimiento de los requisitos contemplados en el Decreto 1478 de 1994, en el caso de las instituciones privadas, y en la Ley 30 de 1992, artículos 58 a 60, para las públicas, exceptuando la Universidad Nacional por tener una Ley Orgánica especial.

Así mismo, se establecieron los siguientes mecanismos. 1) *El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior* (SNIES) sistematiza la información de toda la oferta académica postgrado que ofrecen las instituciones de educación superior en el país, con el fin de caracterizarla en cantidad y calidad. 2) *El Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior* (Pruebas Saber Pro) mide los niveles mínimos de conocimientos obtenidos por los estudiantes de último año de los programas de pregrado, en cada profesión o disciplina en cada una de las áreas y componentes establecidos.

3) El *Observatorio del Mercado Laboral* (OML) hace seguimiento a la ubicación laboral de los egresados de los distintos programas y establece las necesidades del mercado laboral con respecto a la formación. 4) El *Registro Calificado*<sup>17</sup>, otorgado por la CONACES, asegura los requisitos básicos para la creación y funcionamiento de programas. 5) La *Acreditación voluntaria de Programas e instituciones* busca determinar si los programas y las IES cumplen las exigencias de alta calidad, establecidas en relación con unos óptimos de calidad que define el modelo del CNA (Consejo Nacional de Acreditación).

En cuanto a la acreditación de la calidad -objeto de análisis de esta investigación- definida en Colombia como

el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social” (Decreto 2904 de 1994, Art. 1.).

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo de naturaleza académica, integrado por miembros de las comunidades académicas y científicas del país, designados para: 1) promover y ejecutar la política nacional de acreditación, 2) coordinar los respectivos procesos, 3) asesorar a las instituciones en sus procesos de autoevaluación y 4)

---

<sup>17</sup> Para que se otorgue el Registro Calificado, los programas de pregrado y de posgrado, deben cumplir, desde el momento en que son creados, con las condiciones básicas de calidad que establece la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010.

adoptar los criterios de calidad y los instrumentos e indicadores para la evaluación externa (Acuerdo 04 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior).

La acreditación es concebida como un mecanismo de carácter voluntario que busca determinar si un programa o una institución cumple las exigencias de alta calidad, establecidas en relación con unos óptimos de calidad. De este modo, es un dispositivo para la rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, mediante el cual el Estado brinda confianza pública de la calidad que las instituciones y los programas universitarios han demostrado (Consejo Nacional de Acreditación, 2015).

El modelo del CNA contempla tres fases: La fase de autoevaluación, la fase de evaluación externa realizada por pares académicos y una fase final de evaluación-síntesis, realizada por el CNA para emitir en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional un reconocimiento público de la calidad -a partir de los dos procesos anteriores-. El modelo hace uso de variables y de indicadores susceptibles de recibir una valoración cuantitativa o cualitativa, a partir de los cuales se podrá diagnosticar el grado de cumplimiento de cada característica establecida. La evaluación de la calidad se concentra en verificar que los programas cumplan con las exigencias de alta calidad, establecidas por las comunidades académicas de la respectiva profesión o disciplina, y a nivel de las instituciones consiste en constatar su capacidad de gestión en el cumplimiento de su misión e impacto social.

Lo anterior pone en evidencia que, a partir de la Ley 30 del 92, habría una apuesta clara por afianzar no sólo un incremento en las tasas de cobertura, sino una estrategia para asegurar la calidad en el servicio educativo de la educación superior. Casi 27 años después, no es posible identificar a primera vista, pues con la creación del CNA la preocupación por la calidad descansa en un enfoque centrado en la responsabilidad en las instituciones de educación superior como garantes de la calidad, liberando de alguna manera al Estado de su obligación respecto a ello. Lo anterior supone que las instituciones tienen la capacidad de desarrollar y aplicar políticas efectivas y mecanismos de autorregulación para su avance continuo hacia niveles crecientes de calidad (Cinda, 2012), por lo cual serían ellas quienes tendrían que dar cuenta a la sociedad sobre el servicio que prestan.



En ese sentido, la intención de realizar una re-lectura analítica y sincrónica de los informes estadísticos publicados por parte del Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional Acreditación toma valor en la medida en que se hará desde la posición de académicos encargados de realizar investigación disciplinar universitaria, lo cual supone una mirada académica sin caer en la tentación de la cientificidad en el análisis de los datos. La intención -en este caso- es realizar un análisis tipo relacional en el que la objetivación estadística sea un componente importante para la comprensión del campo de la educación superior colombiana.

Como fue expresado previamente por Guevara (2014), la objetivación implicaría desnaturalizar significaciones para resituar la evolución/desarrollo y/o estancamiento de la valoración de la calidad de la educación superior en Colombia. Por ende, el propósito es identificar dicotomías en la acción institucional, partiendo de la desagregación de las estadísticas. Esto permite recomponerlas en un análisis desde el punto de vista de oposiciones consagradas en las dinámicas gubernamentales tales como: público-privado, universitario–tecnológico, principal-regional, presencial-virtual, tradicional-contemporáneo, instituciones-programas académicos, entre otras.

Así mismo, este artículo busca establecer los predomios por sector, nivel de formación, tipo de institución, región y áreas de conocimiento en relación con el otorgamiento de la acreditación a instituciones y programas. De este modo, se establece si la acreditación ha logrado contribuir a la regulación en la oferta o ha sido un mecanismo de consagración para las instituciones y/o universidades de tradición.

## **Metodología**

Para poder realizar un análisis comparativo y sincrónico entre las dinámicas de la acreditación en Colombia y la expansión del sistema de educación superior, se realizó una búsqueda exhaustiva de estadísticas oficiales que presentaran resultados detallados del comportamiento de la oferta de educación superior por parte del Ministerio de Educación

Nacional (MEN) y de las dinámicas de la acreditación reportadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Al respecto, se encontró que en ninguno de los dos casos había informes actualizados al año 2018 que mostraran estadísticas detalladas de dichos procesos.

Por parte del MEN sólo estarían publicadas las cifras globales, a través del *Resumen consolidado nacional de indicadores y estadísticas de la educación superior* y del *Sistema Nacional de Información de la Superior (SNIES)*, pero estas no darían cuenta de los comportamientos entre programas, áreas del conocimiento y regiones. Al respecto, el informe más reciente que muestra cifras detalladas fue publicado en junio de 2017 titulado *Compendio estadístico de la educación Superior Colombiana 2015*, el cual fue de uso obligatorio para este análisis.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), por su parte, cuenta con el Boletín Estadístico CNA vigencia 2015 y 2016, los cuales sólo presentan cifras globales, razón por la cual fue necesario tomar en consideración el informe histórico titulado: *CNA artículos 322119 Histórico Acre febrero 2016* -que reposaba en la página web de dicha institución-, en el cual se describe el comportamiento detallado del proceso de acreditación hasta el año 2015. Por lo anterior, se toma como referencia el año 2015 para el análisis sincrónico de la oferta en relación con la acreditación y la trayectoria histórica del CNA en el periodo 1998-2015 para la descripción de los predomios identificados en el desarrollo de la política.

Los datos estadísticos que describen el apartado correspondiente a la problemática en la década del 70 y 80 fueron tomados de “La educación superior: tendencias y políticas estatales” (Lucio y Serrano, 1992), las cifras actuales fueron consultadas en el Resumen consolidado nacional de indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. De 2018, la información fue tomados del documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional con fecha de cohorte junio de 2019.

Las categorías análisis son las siguientes:

- ✓ Oferta de Instituciones de educación superior: carácter, sector y acreditadas de alta calidad: públicas, privadas

- ✓ Oferta de Programas por sector, nivel de formación, área del conocimiento, metodología y carácter de la institución
- ✓ Matriculados según sector, nivel de formación, área del conocimiento y región
- ✓ Indicadores de graduación por nivel de formación y área del conocimiento
- ✓ Acreditación primera vez o renovación, carácter, área del conocimiento y nivel de formación.

El propósito es identificar dicotomías en la acción institucional, partiendo de la desagregación de las estadísticas para recomponerlas en un análisis desde el punto de vista de oposiciones consagradas en las dinámicas gubernamentales, tales como: público-privado, universitario–tecnológico, principal-regional, presencial-virtual, tradicional-contemporáneo, instituciones-programas académicos, entre otras.

El resultado del análisis dependerá de la posición ocupada por los autor en el espacio de análisis y construcción de políticas que, de acuerdo con García Guadilla (2000), podría ser desde cuatro posiciones: 1) Los funcionarios gubernamentales, con responsabilidad de coordinar y gestionar la política a nivel nacional; 2) Los directivos y gestores universitarios, responsables de la toma de decisiones en las IES; 3) Los investigadores, académicos encargados de realizar investigación disciplinar universitaria; 4) organismos internacionales, quienes orientan las políticas regionales. Guevara (2016) menciona agregar una quinta, aquellos que se ubican en la *contestación política*, a través del agenciamiento de intereses, agendas y causas comprometidas.

Este análisis se realiza desde la posición de investigadores, académicos encargados de realizar investigación disciplinar universitaria. Se trata de un ejercicio de objetivación de las dinámicas y estáticas que subyacen a la implementación del modelo de acreditación de la calidad. Este depende, en todo caso, del grado de inteligibilidad edificado, a partir de la relación entre los constructores(es) de dato(s) que ocupan una posición como funcionarios gubernamentales y la capacidad de lectura, interpretación y controversia de los investigadores en un momento distinto del tiempo.

## Resultados

### La oferta de programas y su capacidad en matrícula y graduados vs la acreditación en una distribución público-privado.

Después de más de 20 años de haberse puesto en funcionamiento el Consejo Nacional de Acreditación, la información estadística revela que para el año 2015 el país contaba con una oferta de 11.213 programas de educación superior, pero sólo 956 contaban con acreditación, mostrando una cobertura de acreditación de tan sólo el 8.5%. Del total de programas acreditados, sólo el 4.3% pertenecían al sector oficial (489 programas) y el 4.1% al sector privado (467 programas). Así mismo, de 956 programas acreditados 772 pertenecían a programas universitarios, dejando en foco de preocupación no sólo el bajo índice de programas acreditados, sino la evidente ausencia del CNA en la valoración de programas técnicos, tecnológicos y de posgrado.

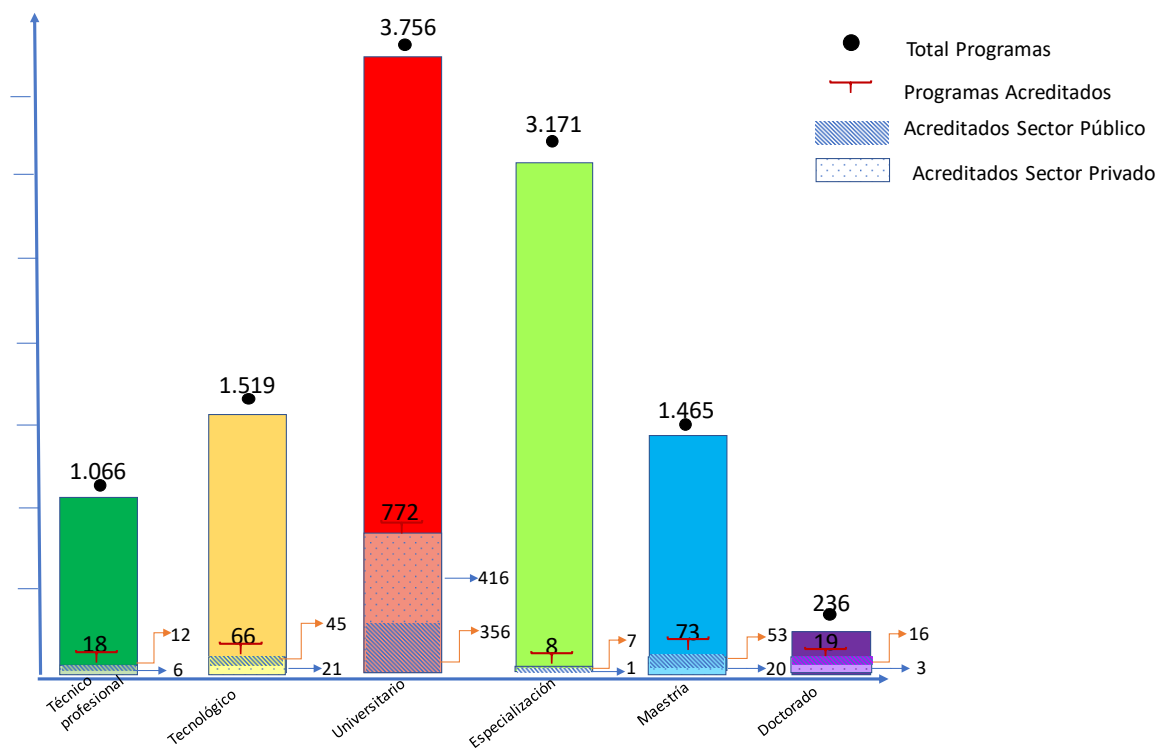


Figura 9. Número programas acreditados por sector vs total de programas ofertados - Fuente: Elaboración propia. con datos de: Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de

Educación Nacional (2018) e indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018.  
 Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Fecha de cohorte: junio de 2019

Al realizar el análisis de programas ofertados por sector vs los programas acreditados, se encuentra que del total 6.341 correspondían a programas de pregrado (56%). Los programas de formación de pregrado han sido -sin duda- prioridad para el CNA, logrando un índice de acreditación del 13,4%. No obstante, tan sólo el 1.6% de los programas técnicos cuentan con dicha distinción y el 4% de los programas tecnológicos. Para el caso de los posgrados el país contaba con 4.872 programas, de los cuales solamente el 2% contaban con acreditación y con el agravante de que en el caso de las especializaciones meramente el 0.2% podrían reconocerse con el distintivo de calidad (Ver figura 9).

Al realizar una lectura sobre el predominio por nivel de formación en relación con la población de matriculados y graduados de los programas, se encontró que el 59% de la oferta de pregrados en el país estaba concentrada en los programas universitarios, agrupando 3.756 (2.380 del sector privado y 1.376 del sector oficial), los cuales ofrecían una cobertura de 1.431.983 estudiantes matriculados para el 2015 y aportan al mercado laboral 178.379 graduados. No obstante, a ello, sólo el 20.5% de los programas (772) contaban con acreditación de alta calidad.

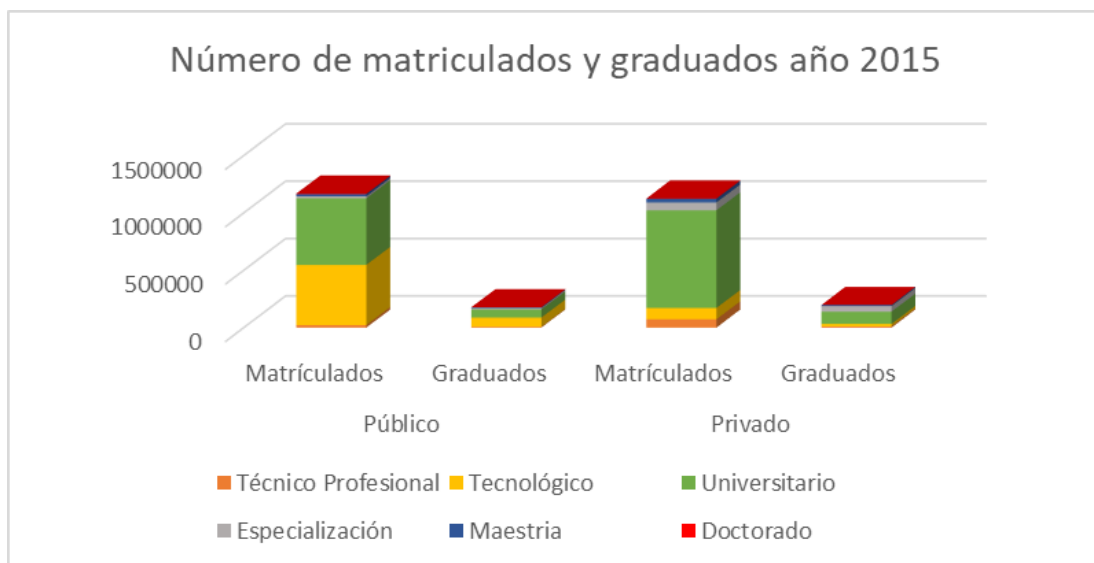


Figura 10. *Número de matriculados y graduados año 2015 distribuidos por sector Público-Privado.*  
 Fuente: Elaboración propia con datos de: Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018)

Los 1.376 programas universitarios ofertados por las instituciones de carácter público aglutinaban una matrícula con 580.672 estudiantes para el mencionado año y graduaban en promedio 71.351 profesionales, sin embargo, sólo 356 (26%) contaban con acreditación. Los 2.380 programas universitarios ofertados por el sector privado tenían a su cargo una matrícula de 851.311 estudiantes y graduaban 107.028 en promedio, pero contaban meramente con 416 (17%) programas acreditados.

Más preocupante resulta el hecho que de 2.585 programas tecnológicos y técnicos (1.519 tecnológicos y 1.066 técnicos), que atendían una matrícula de 119.215 estudiantes y aportarían 119.215 graduados aproximadamente por año, solamente el 3% de ellos estaban acreditados.

	Público		Privado		Total	
	Matriculados	Graduados	Matriculados	Graduados	Matriculados	Graduados
Técnico Profesional	21.892	6.670	72.078	10.360	93.970	17.030
Tecnológico	524.547	80.442	99.004	21.743	623.551	102.185
Universitario	580.672	71.351	851.311	107.028	1.431.983	178.379
Especialización	17.826	13.346	68.454	48.730	86.280	62.076
Maestría	19.627	4.988	32.981	9.614	52.608	14.602
Doctorado	3.324	337	1.834	129	5.158	466
<b>Total</b>	<b>1.167.888</b>	<b>177.134</b>	<b>1.125.662</b>	<b>197.604</b>	<b>2.293.550</b>	<b>374.738</b>

Figura 11. *Número de matriculados y graduados por sector año 2015*. Fuente: Elaboración propia con datos de: Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018).

A nivel de posgrados, Colombia contaba con 4.872 programas que atendían 144.046 estudiantes matriculados en 2015 y graduando un promedio de 77.144. Notándose una desproporción en la oferta, dado que el 66% correspondía al sector privado y 34% al sector oficial. Llamaba especialmente la atención que la mayoría de la oferta de posgrados se agrupaba en las especializaciones con 3.171 programas (73% ofrecidos por el sector privado) acaparando 86.280 estudiantes matriculados, sin embargo desafortunadamente sólo el 0.2% contaban con acreditación (8 especializaciones), de las cuales 7, curiosamente

correspondían al sector oficial y sólo 1 programa acreditado pertenecía al sector privado, aunque egresaban en promedio por año aproximadamente 62.076 profesionales.

De las 1.465 maestrías que existían en el país sólo se encuentran acreditadas 73, a pesar de que tenían a su cargo 52.608 estudiantes cada año y egresaban alrededor de 14.602 profesionales. Las 73 maestrías que contaban con acreditación representaban tan sólo 5% de este tipo de programas ofrecidos en el país, con el 73% (53) de ellos pertenecientes al sector oficial y el 27% (20) pertenecientes al sector privado, notándose un predominio del sector oficial en la acreditación de este tipo de programas.

En el caso de los 236 doctorados que existían, 141 eran ofrecidos mayoritariamente el sector oficial, los cuales tenían a su cargo 3.324 estudiantes, pero sólo 19 programas (8%) contaban con acreditación. De los 19 acreditados, 16 pertenecían al sector oficial, los que a su vez representaban el 11% del total de programas de doctorado ofrecidos por el sector oficial, el cual era el sector predominante en la oferta de este nivel de formación.

En síntesis, la oferta el sector privado prevalecía en el caso del ofrecimiento de carreras universitarias, especializaciones, maestrías y programas tecnológicos, en contraste con el sector oficial, aunque lideraba la oferta relacionada con programas técnicos y doctorados, era casi invisible la participación de los programas de posgrado con escasos 10 (especializaciones 1%, maestrías 7%, doctorado 2%).

### **Prevalencia de la acreditación según carácter del programa, sector y área del conocimiento con respecto a la distribución de la oferta público-privada**

Aunque el CNA inició su funcionamiento en 1994, sólo aparecieron las primeras acreditaciones en 1998 con los programas de Enfermería, Medicina, Odontología e Ingeniería Industrial pertenecientes a las Universidades Javeriana, Ces y Caldas. En el año subsiguiente (1999) aparecieron las universidades Del Norte, Industrial de Santander, Eafit y el Bosque, con programas de las mismas áreas, dejando notar un liderazgo en la

apropiación de la política, por parte de universidades de trayectoria. Así mismo, los programas pertenecían a áreas relacionadas con Ciencias de la Salud e Ingeniería, resultando ser las más fortalecidas en el país para ese momento.

Sin embargo, la Universidad de Antioquia marcó de manera importante la presencia del sector público con la acreditación de 9 programas de otras áreas como Filosofía, Bibliotecología y Trabajo social. En el año 2000, se manifestó una mayor presencia de programas provenientes de instituciones del sector privado, agregándose a lista las universidades del Rosario, Manizales, Dinae y Autónoma de Occidente, así como nuevas disciplinas: criminalística, administración policial, fisioterapia y geología.

Aparece por primera vez en 2003 la acreditación de programas pertenecientes a instituciones tecnológicas, mediante la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (Ecci), la Institución Universitaria Pascual Bravo y el Instituto Tecnológico de Electrónica y Comunicaciones (Itec) con programas tecnológicos particularmente relacionados con el área de ingeniería. A medida que pasó el tiempo, se fue incrementando la presencia de los programas provenientes de universidades e instituciones universitarias, notándose un predominio en el otorgamiento de la acreditación para los programas de tipo universitario con un 81% de prevalencia en comparación con el 9% de cobertura de acreditación de los programas técnicos y tecnológicos.



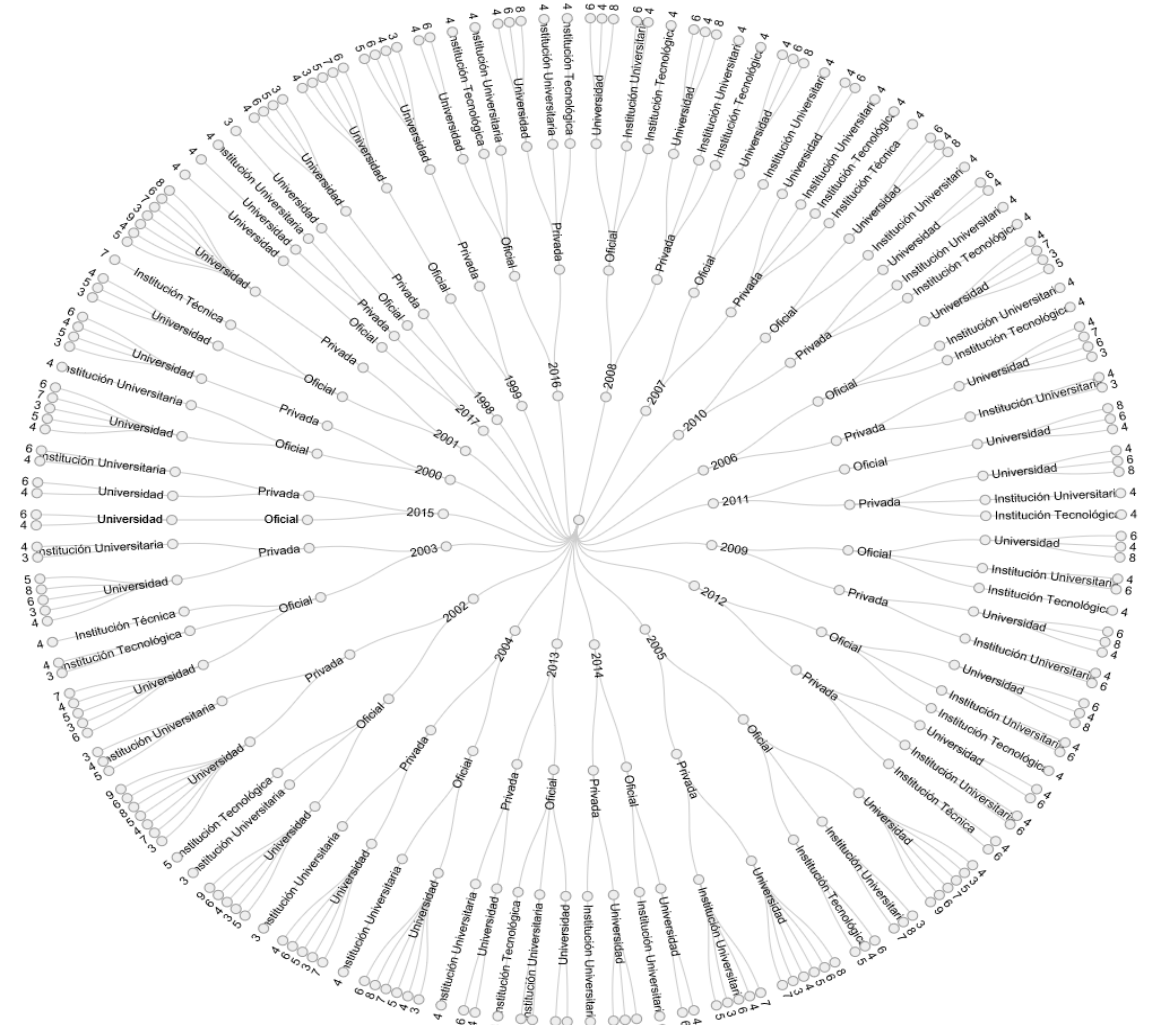


Figura 12. Tiempo de acreditación otorgada a programas por tipo de IES distribuidos por sector Público-Privado. Fuente: Elaboración propia con datos de: Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018)

De otra parte, como se puede observar en la figura.12 al realizar un análisis del tiempo otorgado de acreditación, se identificó que no existen marcadas diferencias entre los tiempos otorgados por tipo de programa y área del conocimiento, ya que existe una distribución uniforme en el otorgamiento de 3 a 9 años de acreditación por tipo de programa y área. No obstante, los programas que han obtenido mayor tiempo de acreditación (8 y 9 años) en el sector público estaban ubicados en las áreas de Agronomía,

Veterinaria y Afines, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, ofrecidos en su gran mayoría por las Universidades Nacional y del Valle.

Mientras en el sector privado son las áreas de Ciencias de la Educación, Humanidades y Ciencias Religiosas, Agronomía, Veterinaria y Afines, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, las que han obtenido los mayores tiempos, en particular de los programas ofrecidos por las universidades Javeriana, Andes y Externado de Colombia. En oposición, los programas que recibieron el menor tiempo de acreditación (3 años) son las licenciaturas y los programas tecnológicos, los cuales estaban concentrados en el área de Ciencias de la Educación pertenecientes todos a instituciones del sector público.

De manera general, se identificó que el mayor número de programas acreditados estuvieron ubicados en las áreas de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines con el 32% del total de programas acreditados, distribuidos al interior un 48% en el sector privado y 52% en el sector oficial. Esta representaba la segunda área del conocimiento más ofertada en el país con 2.795 programas, mostrando una oferta del 55% (1.537) y 45% (1.258) entre el sector privado y público respectivamente.

Los programas más predominantes al interior del área fueron los relacionados con Ingeniería de Sistemas, Telemática y afines con 641 programas ofrecidos, 436 (68%) por el sector privado y 205 (22%) por el sector oficial, convirtiéndose en el cuarto programa más representativo del país, concentrando una matrícula de 130.682 estudiantes. De los 2.795 ofrecidos, tan sólo 304 (11%) programas contaban con acreditación (9% correspondientes a programas de pregrado universitarios y tan solo el 3% correspondía a los demás niveles de formación). En la figura 13 se observa la proporción de programas ofertados por áreas de conocimiento con respecto al total de la oferta en contraste con la proporción de programas acreditados.

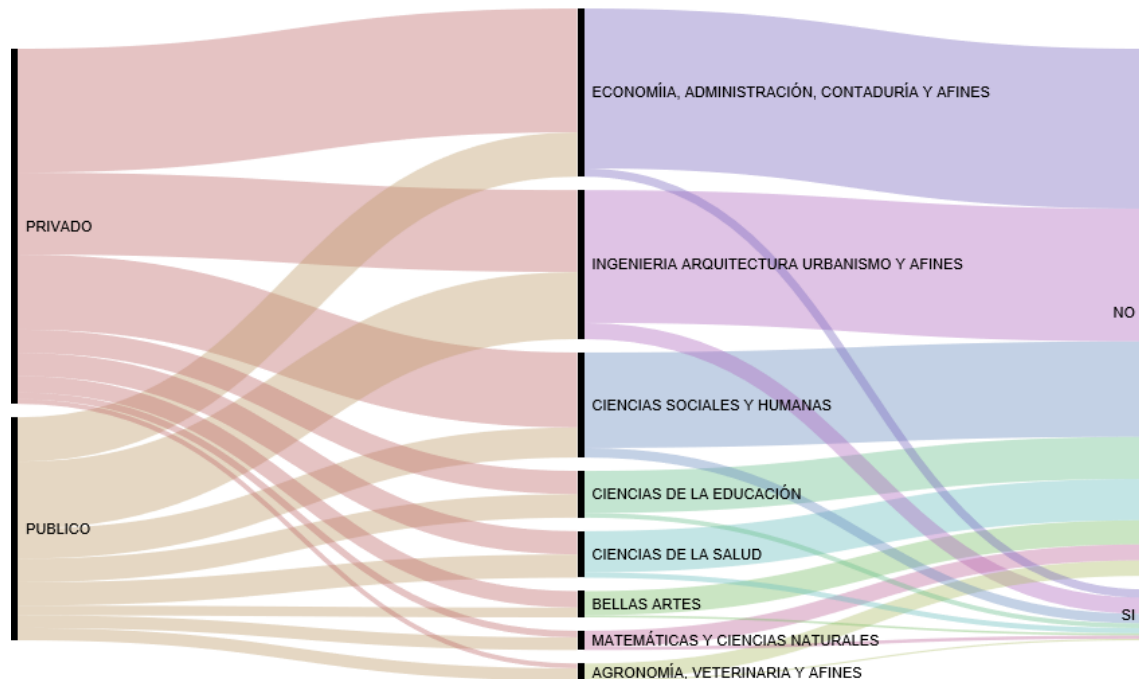


Figura 13. *Proporción de programas ofertados por áreas de conocimiento distribuidos por sector con respecto a los programas acreditados.* Fuente: Elaboración propia.

Se agruparon las áreas denominadas por el CNA como: Humanidades y ciencias religiosas y en Ciencias sociales y Humanas, y Ciencias sociales, derecho y ciencias políticas en el área de Ciencias sociales y humanas.

La siguiente área que ha contado con mayor número de programas acreditados es la de las Ciencias Sociales y Humanas con un 19% del total de programas acreditados, distribuidos al interior de ellos, en un 57% en el sector privado y 43% en el sector oficial. Estos programas representaron el 9% del total de programas ofertados en el área (1.907) pero tan solo el 2% de estas acreditaciones fueron otorgadas a programas de posgrado y tecnológicos, pues en su mayoría han sido asignados a los pregrados universitarios. Esta área se ubica en el tercer lugar de las áreas que más ofertan programas en su mayoría por el sector privado con un 71%. Las Ciencias de la Salud ocuparon el cuarto lugar de oferta con 1.178 programas ofertados, se destaca al interior de ellas, el programa de Medicina con 548 programas, atendiendo 51.170 estudiantes matriculados, siendo este uno de los programas que logra más acreditaciones en el país con 54 de los 56 existentes.

Por su parte, Economía, Administración, Contaduría y afines fue el área con mayor oferta en el país con 3.156 programas. De igual modo que en los demás casos, el sector oficial cuenta con menor oferta de programas, notándose una diferencia importante con 2.323 (74%) ofrecidos por el sector privado contra 833 (26%) en el sector oficial. Al interior del área se observó que el número de programas más ofertados estarían concentrados en el núcleo básico de Administración con 1.994, siendo además aquel que ha ofrecido más programas en el país, superando sustancialmente a Derecho y Educación como segundo y tercer programa más ofertado en Colombia, con 839 y 769 respectivamente.

De este modo, los programas de administración son los que han concentrado el mayor número de estudiantes en el país con 488.740 matriculados, representando el 21% del total de matriculados en Colombia: 2.234.962. Sin embargo, sólo el 5% (156) de sus programas ha contado con acreditación, de los cuales el 74% corresponden al sector privado de la educación y el 85% de la acreditación estaría concentrada en los programas de nivel universitario. Las demás áreas presentaron promedios de acreditación inferiores al 10% con un predominio de la acreditación en el sector oficial del 55% respecto al 45% del sector privado.

En síntesis, la mayor oferta se concentró en el sector privado, ya que cuenta con el mayor número de programas: 6.967 (62%) a diferencia del sector oficial, que ofrece 4.246 programas (48%). No obstante, el predominio en los programas acreditados se agrupa en el sector privado, a excepción de las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales; y Ciencias de la Educación cuyo porcentaje de acreditación fue del 74,2% y 78.2% respectivamente.

Al examinar el número de programas ofertados por metodología, se encontró que de los 11.213 programas ofertados sólo el 4.8% (539) son de metodología virtual y 3.8% (437) de metodología a distancia tradicional. Es decir, el 91.2% (10.237) programas son de metodología presencial, mientras que solo 7 programas de metodología a distancia han obtenido acreditación.

## **Representación de la acreditación de programas por regiones**

En cuanto al predominio de la oferta por regiones, se encontró que Bogotá contaba con 115 IES, de las cuales 96 eran de carácter privada y 19 oficiales, acaparando 3.353 programas que representaban el 30% del total de la oferta del país, de ellos el 9,3% (312) cuentan con acreditación. El segundo departamento con más IES era Antioquía con 35 privadas y 17 oficiales que representaban el 17% de programas ofertados (1907), de los cuales 217 contaban con acreditación. El Valle de Cauca, en tercer lugar, cuenta con 21 IES privadas y 18 oficiales y 929 programas ofertados, representando el 8% de la oferta, aunque sólo poseen 95 programas acreditados.

Los 28 departamentos restantes se distribuyeron el 45% restante de la oferta, observándose de manera particular que Santander ofreció 680 programas, considerando que sólo contaba con 18 IES (15 del sector privado y 3 del sector oficial), contando con 54 programas acreditados. Así mismo, el Departamento de Atlántico ofreció 673 programas en 17 IES, de ellas 14 privadas y 3 oficiales (51 acreditados). Bolívar contaba con 504 programas, sólo 13 IES -9 del sector privado y 4 del sector oficial- y 25 programas acreditados.

Al observar particularmente la oferta de los programas de doctorado -ofrecidos por departamento- se halló que de los 236 programas ofertados en el país: Bogotá 87, Antioquia 61, Valle del Cauca 17 y Atlántico 15. Sin embargo, se notó con sorpresa que el Departamento de Caldas ofrecía 11 doctorados, contando tan sólo con 6 IES (3 privadas y 3 públicas).

En cuanto a las áreas de conocimiento, el área de Ciencias Sociales y Humanas posee mayor número de programas doctorales con 61, sin embargo, sólo contaba con 2 doctorados acreditados. Seguidamente, aparece el área de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines con 51 doctorados, de los cuales 3 contarían con acreditación. Al respecto, en el área de Matemáticas se cuenta con 49 y Ciencias Naturales con 7 programas doctorales acreditados. Se nota con extrañeza que tan sólo 3 programas de doctorado son

ofrecidos en el área de Bellas Artes. Los programas vinculados a los campos relacionados con: Contaduría Pública, Arquitectura, Música, Diseño, Publicidad, Bacteriología, Nutrición, Optometría, Terapia, Educación Física, el Campo Militar, Ingeniería Administrativa, Agronómica y Zootecnia, no cuentan con oferta de doctorados en el país.

En síntesis, la oferta del sector privado sobresalió en el caso del ofrecimiento de carreras universitarias, especializaciones, maestrías y programas tecnológicos y el sector público fue líder sólo en la oferta relacionada con programas técnicos.

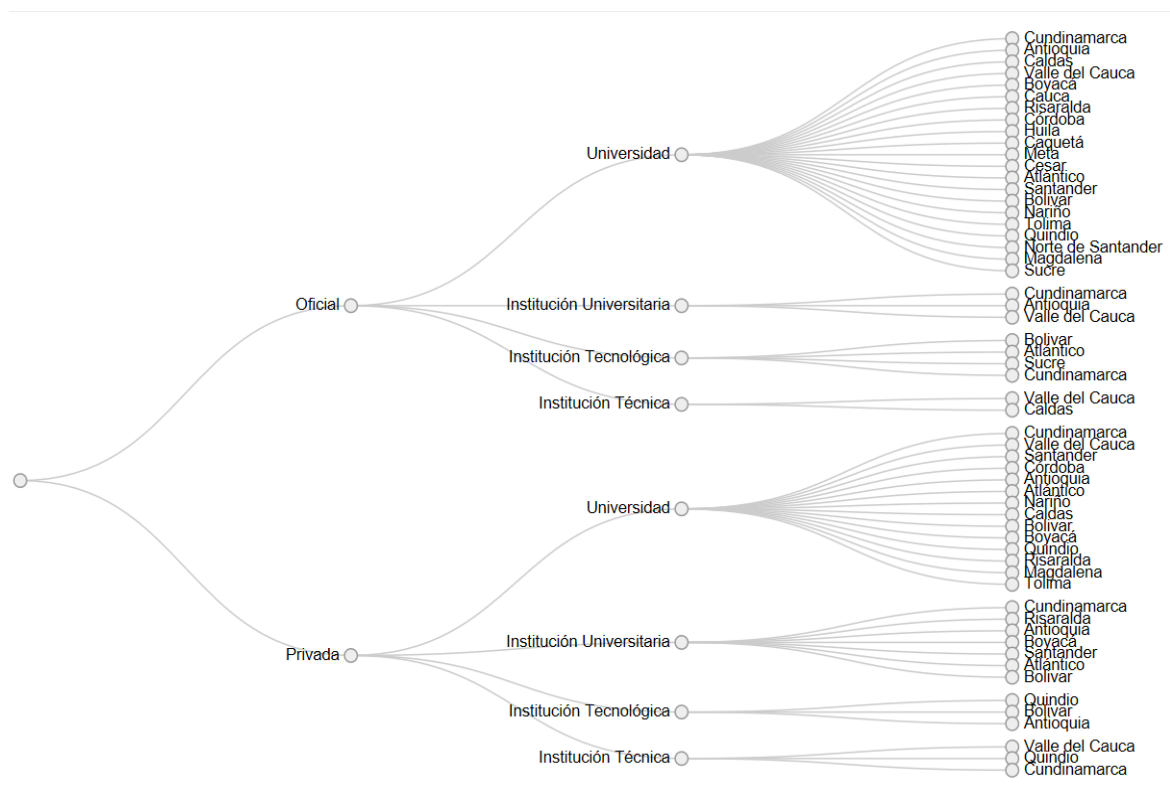


Figura 14. *Distribución de la acreditación por tipo de institución, sector y departamento.* Fuente: Elaboración propia con datos de: Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018)

En cuanto a la adjudicación de la acreditación por tipo de institución y departamento, se observa -en la figura 14 que el sector público contó con mayor representación en las regiones, notándose que departamentos como Caquetá, Huila y Sucre ofrecieron programas acreditados. No obstante, el sector público ha tenido una presencia muy limitada en el país

en la oferta de programas de instituciones universitarias en comparación con el sector privado, pues tienen presencia en 7 departamentos. Sin desconocer que las sedes de las Universidades ofrecen la cobertura de programas de calidad en pequeños departamentos . La acreditación de programas ofrecidos por instituciones técnicas y tecnológicas sólo se concentrarían en los departamentos del Valle del Cauca, Bolívar, Atlántico, Cundinamarca y Quindío, los demás no cuentan con oferta de este tipo que les otorgue el reconocimiento.

### **Posicionamiento de la acreditación con respecto a la oferta de instituciones de educación superior**

De acuerdo con Lucio y Serrano (1992), para el año de 1985 ya se indicaba una expansión cuantitativa del sistema educativo. El incremento y la diversificación de las instituciones y las modalidades educativas desencadenó unas alzas en la cobertura y en los tipos de población estudiantil atendida. Este rápido aumento en la cobertura se debió en particular al surgimiento progresivo de un número significativo de instituciones de carácter privado. En 1960 existían sólo 29 instituciones de educación superior y en 1975 existían 104 instituciones, mientras que para 1985 se había elevado la cifra a más del doble con 225 instituciones y para el 2001 con 311, de las cuales 210 pertenecían al sector privado y 101 al sector oficial<sup>18</sup>. Al 2015 se aprecia una participación más activa por parte de las instituciones de educación superior de carácter privado, evidenciando que los índices de cobertura entre el sector público y el privado son muy similares (49.1% y 50.9% respectivamente).

Esta expansión del sistema resalto los requerimientos en cuanto a estrategias que permitieran al Estado realizar una función mejor y más eficaz en el control sobre la oferta educativa, especialmente en el sector privado. Lo anterior, debido a la aparición de una eleva oferta, de distinto origen y naturaleza, que ha traído consigo importantes asimetrías y graves debilidades en el sistema de educación superior.

---

<sup>18</sup> Se toma en cuenta para el total número de IES principales más sedes

Es importante reconocer que el Estado contaba con el proceso de Registro Calificado, como mecanismo de vigilancia y control, para verificar las condiciones mínimas de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior al momento de su creación<sup>19</sup>. Este mecanismo tiene limitaciones al ser garante de la sociedad sobre la calidad de la educación superior. A pesar de ello, las instituciones de educación superior orientan sus esfuerzos en la consecución de la acreditación de calidad a fin de posicionarse en el medio y ser reconocidas como instituciones de prestigio académico.

Los procesos de acreditación en la educación superior colombiana toman fuerza, por las siguientes razones. Primero, implica el reconocimiento de instituciones de calidad por la comunidad académica, ubicándose en un lugar competitivo con respecto al mercado. Segundo, promueve el otorgamiento de beneficios -por parte el Ministerio de Educación Nacional - bajo la presunción de que las IES garantizarían prestar un servicio de educación de calidad.

Al revisar los datos publicados por el SNIES para el 2015, se encontró que para este año Colombia contaba con 347<sup>20</sup> IES activas (235 privadas y 87 públicas). De éstas, 133 pertenecían al grupo denominado *Universidades* (77 privadas y 55 públicas), 91 a *Instituciones Tecnológicas y Técnicas* (64 pertenecen al sector privado y 16 al sector oficial) y 123 a las denominadas *Instituciones Universitarias*.

Al analizar la oferta institucional por departamento, se halló registro de 347 IES activas, juntando tanto las sedes principales como las seccionales, identificando que la mayor parte de ellas está concentrada en Bogotá, con 115 sedes -todas ellas principales-. De estas últimas 96 pertenecen al sector privado y 19 al sector oficial<sup>21</sup>. En segundo lugar, quedó Antioquía con 52 sedes (40 principales y 12 seccionales), ofertadas en un 67% por el sector

---

<sup>19</sup> En el Decreto 1478 de 1994, en el caso de las instituciones privadas, y en la Ley 30 de 1992, artículos 58 a 60 y los programas académicos, de pregrado y de posgrado cumpliendo desde el momento en que son creados, con las condiciones básicas de calidad que establece la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010

<sup>20</sup> Se toman en cuenta las IES por Departamento contando las sedes principales y las sedes seccionales, las cuales sumas 347 a nivel nacional

<sup>21</sup> Se incluyen en las cifras las denominadas IES de Régimen Especial



privado. El tercer departamento que ha contado con mayor oferta institucional es el Valle del Cauca con 39 sedes, (26 principales y 13 seccionales) con una oferta predominante del sector privado de un 53%.

Aunque se observa con preocupación que habría algunos departamentos en Colombia que no cuentan con ninguna sede principal, ni sede seccional como por ejemplo los departamentos de Guaviare, Vaupés, Vichada, Guainía, entre otros. De estos últimos sólo cuentan con una IES como: Casanare, Arauca, Amazonas y Caquetá, a pesar de que poseen una población de 76.089 jóvenes entre los 17 y 21 años.

Así mismo, se ha notado la ausencia de instituciones universitarias e instituciones tecnológicas en zonas apartadas del país, pues de los 32 departamentos sólo 12 han contado con este tipo de instituciones, estando la mayor concentración de ellas en las ciudades mencionadas como preponderantes, como lo son Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca.

Al hacer una observación de acreditación por sedes, se encontró que además de las 39 sedes principales se le otorgó también a 12 seccionales, lo cual podría ser conveniente en el caso de los departamentos menos favorecidos en oferta educativa. Sin embargo, desafortunadamente se identificó que 29 sedes acreditadas se concentran en los departamentos del Valle del Cauca (3), Antioquia (7), Bogotá (14) y Boyacá (5), mientras que 19 departamentos no cuentan con Instituciones de Educación Superior acreditadas.

De las 39 sedes principales que se encontraron como acreditadas 13.5% del total y 31 pertenecían a *Universidad*, las cuales representan tan sólo el 38% del total. Al observar el sector al que pertenecían, se halló que 10 hacían parte del sector oficial, representando el 31% del total, y 21 al sector privado que representan el 40% de este tipo de oferta institucional.

Las primeras acreditaciones institucionales en Colombia se otorgaron en el año 2003 a las universidades: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Norte y la Universidad

Eafit del sector privado y ubicadas en las ciudades de Bogotá, Barranquilla y Medellín. El sector público hizo presencia solo con la Universidad de Antioquia.

De las 39 IES acreditadas, 6 correspondieron a instituciones universitarias (4 privadas, 2 públicas) ubicadas en las ciudades de Bogotá y Medellín, estas hicieron parte del 4.8% de las 123 existentes, siendo la Escuela de Ingeniería de Antioquia la primera institución de este tipo, acreditada en marzo de 2010. De las 91 instituciones tecnológicas existentes, sólo la Escuela Naval De Suboficiales -Arc- (pública) en Barranquilla y la Fundación Tecnológica Antonio De Arévalo (privada) de Cartagena han recibido el reconocimiento de la acreditación, otorgándoles en los dos casos sólo 4 años de acreditación.

De las 39 instituciones, 21 han recibido re-acreditación. Siendo las siguientes universidades las que han obtenido el máximo tiempo de acreditación de entre 8 y 10 años:

- ✓ Pontificia Universidad Javeriana
- ✓ Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora Del Rosario
- ✓ Universidad de Antioquia
- ✓ Universidad de Los Andes
- ✓ Universidad del Norte
- ✓ Universidad del Valle
- ✓ Universidad Eafit
- ✓ Universidad Externado de Colombia
- ✓ Universidad Industrial de Santander (UIS)
- ✓ Universidad Tecnológica de Pereira

En resumen, como se indica en la tabla 6 el mayor tiempo en el otorgamiento de la acreditación -10 años- ha sido otorgado a las denominadas universidades, en contraste con las instituciones universitarias que siempre han obtenido máximo 6 años e instituciones tecnológicas que en todos los casos han recibido 4 años.

<b>Sector</b>	<b>Tipo de Institución</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Años Acreditación</b>	
<b>PÚBLICA</b>	<b>Universidades</b>	4	4	
		8	6	
		3	8	
		3	10	
	<b>Instituciones Universitarias</b>	1	4	
		1	6	
		<b>Instituciones Tecnológicas</b>	1	4
		<b>Régimen Especial</b>	1	4
<b>PRIVADA</b>	<b>Universidades</b>	4	4	
		3	6	
		4	8	
		1	10	
	<b>Instituciones Universitarias</b>	3	4	
		1	6	
		<b>Instituciones Tecnológicas</b>	1	4

Tabla 6. *Años de acreditación vs tipo de institución*. Fuente: Elaboración propia con base en reporte histórico de programa acreditados por el CNA titulado “CNAarticles-322119\_Historico\_Acre\_Febrero\_2016”. Consultado en la página web del CNA en febrero de 2016 (ya no disponible).

Así, es posible evidenciar que el modelo de acreditación en Colombia, más allá de lograr elevar los niveles de calidad de la oferta naciente de instituciones -a partir de la expansión de los años 80-, ha sido un instrumento de Consagración para Universidades y programas que ya contaban con prestigio académico en el país. Lo anterior surge a partir de 1) el escaso porcentaje de acreditación, 2) su prevalencia al tipo de IES denominado *Universidad*, 3) la ausencia de universidades de nueva generación, 4) la diferencia en los tiempos de acreditación y 5) la baja presencia en las regiones. En conformidad, no se otorga un valor agregado en términos de avances en la calidad, teniendo en cuenta que las

universidades de cuestionable calidad hasta ahora comienzan a incursionar en los procesos de acreditación, con escasos resultados al respecto. En consecuencia, 26 años después de la Ley aún no se logra el propósito de poner en cintura a las instituciones y a los programas de baja calidad.

## **Conclusiones**

Preocupa la escasa oferta de IES en las regiones: los departamentos de Guaviare, Vaupés, Vichada y Guainía no cuentan con oferta, mientras que otros como Casanare, Arauca, Amazonas y Caquetá sólo poseen una IES, a pesar de que cuentan con una población de 76.089 jóvenes entre los 17 y 21 años. Frente a ello, los departamentos que cuentan con mayor presencia de acreditación son Cundinamarca, Valle del Cauca y Antioquia.

Sólo el 8.5% de los programas de educación del país han obtenido la acreditación, por lo que podría afirmarse que el 91.5% de la oferta académica -que atiende el mayor grupo de estudiantes- no ha sido valorada en relación con su posesión de altos estándares de calidad. De los programas acreditados, el mayor número están ubicados en el área de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo, lo que coincide con que esta sea la segunda área del conocimiento más ofertada en el país.

La acreditación prácticamente no ha llegado a los programas a nivel de posgrados, con un predominio de la oferta en el sector privado, haciendo que prácticamente la acreditación no haya transitado por este nivel de formación. Los programas de especialización cuentan con el escaso 0.2% de acreditación. Los mayores tiempos de otorgamiento de la acreditación (8 y 10 años) estarían centradas en las universidades de tradición y se notaría una diferencia amplia en los tiempos de acreditación, con respecto a las instituciones acreditadas que no cuentan con reconocimiento.

La mayor participación en la acreditación estaría centrada, mayoritariamente, en las instituciones denominadas *universidades* (públicas y privadas) y, a su vez, las que históricamente serían reconocidas como de calidad, previo al inicio de la acreditación en Colombia. Ni la oferta de otros tipos de IES, ni las nacientes ofertas de instituciones han contado con el reconocimiento de la acreditación, motivo por el cual el presupuesto de crear el modelo de acreditación -para regular la calidad de la nueva oferta académica- no se ha cumplido.

Lo anterior, deja notar que el modelo de acreditación en Colombia, más allá de lograr elevar los niveles de calidad de la oferta emergente de los años 80, ha sido un instrumento de consagración para Universidades y programas que ya contaban con prestigio académico en el país. En conformidad, puede afirmarse que la acreditación no ha sido muy útil, pues no ha logrado un valor agregado en términos de avances en la calidad, en el entendido que las universidades de tradición demostraban condiciones de calidad sin la necesidad de haberse sometido a dichos procesos.

## Referencias

- Becerra, L., Ramos-Forero, J., Hernández-Santamaría, P. (2017). Higher Education in Colombia: Current Situation and Efficiency Analysis. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 73 y 74, ISSN 0120-3584. Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-35842017000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-35842017000100003)
- Cinda (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Disponible en <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2015). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Disponible en <http://www.cna.gov.co/1741/channel.html>.

- El Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá D.C., Colombia.
- El Congreso de la República. (2008). *Ley 1188 de abril 25 de 2008 por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Nacional de Educación Superior. (1995). *Acuerdo 06 de diciembre 14 de 1995*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Presidente de la República de Colombia. (1994). *Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994 por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Presidente de la República de Colombia. (1994). *Decreto 1478 de julio 13 de 1994 por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Presidente de la República de Colombia. (2010). *Decreto 1295 de abril 20 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 D.C., Colombia.
- El pueblo de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia.
- García, G. C. (2000). Investigación y toma de decisiones. *Revista Nueva Sociedad*, (165), 96-108.
- Guevara, R. (2014). Campo de política-s en la UPN dentro del contexto universitario colombiano: 1992-2012. Informe del proyecto DPG-336-12.
- Guevara, R. (2016). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Revista Nodos y Nudos*, 4 (36), 4-16.
- Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La educación superior: tendencias y políticas estatales*. Bogotá, D.C., Colombia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.
- Orozco, L.E., (2009). Claves de lectura de las transformaciones actuales de los sistemas de educación superior. Bogotá.

## Bibliografía consultada

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe [IESALC]. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, Venezuela: IESALC.

IESALC. (2014). *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Caracas, Venezuela: UNESCO/IESALC.

Ministerio de Educación [MEN]. Sistema Nacional de Información de la Superior - SNIES. (Mayo, 2016). *Estadísticas de Educación Superior*. Sectorial. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>

Ministerio de Educación [MEN]. Resumen consolidado nacional de indicadores y estadísticas de la educación superior 2010-2018. Fecha de cohorte junio de 2019. Consultado en:

[https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación [MEN]. Sistema Nacional de Información de la Superior - SNIES. (s.f.). *Estadísticas*. Recuperado el 4 de marzo de 2016. Consultado en: <http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa>

Ministerio de Educación [MEN]. Sistema Nacional de Información de la Superior - SNIES. (s.f.). *Boletín Educación Superior en Cifras*. Recuperado el 5 de abril de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-350451.html>.

Ministerio de Educación [MEN]. (2015). Compendio Estadístico Educación Superior Colombiana. Consultado en: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360739\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf).

Ministerio de Educación [MEN]. Colombia Aprende. (s.f.). *Estadísticas 2012*. Recuperado el 7 de abril de 2016.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325044.html>

## **Capítulo 4. Las dos manos del Estado: Creación de instituciones de educación superior y agenciamientos para la política de acreditación de la Calidad**

### **Resumen**

El presente artículo analiza los agenciamientos gubernamentales y los posicionamientos sectoriales de las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, a propósito de la acción de la acreditación encaminada a solucionar el problema de la calidad de la educación superior. Realiza una analítica estadística con fuentes documentales durante el periodo 1990-2018. Los resultados muestran que las universidades tradicionales dirigen sus esfuerzos a la lógica de la acreditación, mientras los propietarios de la nueva oferta de instituciones universitarias le apuestan a atender el mercado de la educación superior más allá de esforzarse por acreditar la calidad. Concluye que existe una dualidad en la apuesta del Estado por la calidad, pues con una mano realizaría los respectivos agenciamientos para consolidar el Sistema Nacional de Acreditación, y con la otra mano autorizaría la creación y la puesta en funcionamiento de un conjunto disímil de IES en el país.

**Palabras clave:** Educación superior, Aseguramiento de la calidad, Acreditación, Campo de políticas, Capital escolar

### **Introducción**

En América Latina y el Caribe, los sistemas de educación superior se fortalecieron en tamaño, equidad y complejidad como respuesta a las demandas por la cobertura. Se aumentó el valor de la matrícula entre la población de menor nivel socioeconómico, se diversificó la oferta de instituciones, se fortaleció el rol de las instituciones privadas y se incrementó la proporción de carreras técnicas y tecnológicas postsecundarias de menor duración.



Sin embargo, la gran proporción de los nuevos alumnos que ingresan en el sistema no estarían académicamente preparados, por un lado, no hay una clara articulación entre las condiciones académicas de la educación media y la superior y, por otro lado, existe la necesidad de elevar la calidad de los colegios, en particular del sector público, dada su escasa financiación (Banco Interamericano de Desarrollo, 2017). Además, el panorama se agudiza con el desbordado ingreso en el mercado de instituciones de educación superior de menor nivel y la mayor diversificación de los programas, haciendo más difícil una elección de carrera bien fundamentada y una escasa acogida en el mercado laboral.

Esta situación inquieta en particular porque en muchos países -en vías de desarrollo- se requiere de personas altamente capacitadas, mientras la demanda de empleos de baja y mediana capacitación es más heterogénea<sup>22</sup>. Esto supone que la creación de una fuerza laboral capacitada para el futuro del trabajo depende de la demanda creciente de habilidades cognitivas avanzadas, habilidades socio conductuales y adaptabilidad (Banco Mundial, 2019) al ser necesidades que conllevarían a contar indiscutiblemente con una educación de alta calidad en todos los niveles educativos.

En Colombia, desde inicios de los años 70, las políticas públicas indicaban una preocupación del Estado por contar con niños y jóvenes más educados. De hecho, entre 1960 a 1970 la cantidad de matrículas incrementó de 23.013 a 85.560 estudiantes, elevándose de manera significativa a 391.490 estudiantes en 1985 (Villota, 2001). Esta creciente demanda por ampliar la cobertura y la expansión de la oferta educativa en educación superior, se sustentó con mayor énfasis mediante el Decreto Ley 80 de 1980 en el que se explicitó la necesidad de generar condiciones de acceso a la educación superior para todos los colombianos que cumplan los requisitos para ingresar a ella. Además, reconoce la necesidad de expandir el sistema en función de la creciente y la diversa demanda, a través de la creación de nuevas instituciones y programas (Ley 80/80. Art.22 lit b y c).

---

<sup>22</sup>Clasificación Ocupaciones Banco Mundial: alta cualificación: gerentes, profesionales, técnicos y profesionales asociados.; Media: trabajadores de apoyo administrativo; trabajadores de ventas y servicios; trabajadores de oficios y profesiones conexas, etc. Baja: cualificación: personal de limpieza y ayudantes; asistentes en la preparación de alimentos, y trabajadores de ventas y servicios conexos.

Esto conllevó a definir el sistema de educación superior como un servicio público que cumple con una función social, ya que “Su prestación está a cargo del Estado y de los particulares que reciban autorización de éste” (Ley 80/80. Art. 2). Así, se concibe la educación como un medio de acceso a un mercado laboral más amplio y diverso para cualquier persona, solventando la necesidad de la industria nacional e internacional de contar con más fuerza laboral capacitada en el país. En conformidad, educarse se constituye en un facilitador de movilidad social ascendente, un dispositivo para la adquisición de identidad cultural de las clases medias en ascenso (Parra, 1988). Es este sentido, la demanda por la educación superior se manifiesta en tres dimensiones distintas: 1) en las áreas disciplinares, 2) en las modalidades a las cuales se accede y 3) en la población que más presiona para acceder (Orozco, 2013).

Para lograr la expansión de la oferta, el Decreto 80 de 1980 se pronunció respecto a los siguientes mecanismos. Primero, se definió de manera general las instituciones de educación superior y sus características generales, distinguiendo la formación intermedia profesional, la formación tecnológica, la formación universitaria y la formación avanzada (especialización, maestría, doctorado). Segundo, se incorporó el concepto de *modalidades* reconociendo abiertamente que las instituciones y los programas técnicos y tecnológicos eran parte sustantiva del sistema de educación superior. A través del Decreto 321 de 1987 se amplió y reglamentó las características y se definieron los derechos académicos en los niveles técnicos profesionales y tecnológicos con el fin de ser homologados a tecnológicos y universitarios<sup>23</sup>.

Tercero, se establecieron las condiciones y los procedimientos generales requeridos para abrir nuevas instituciones y programas. Cuarto -después de 22 años de la creación del Icfes- se redefinió que el Estado sería el encargado de dirigir el Sistema de Educación Superior, al ejercer inspección, vigilancia y fomento de la educación superior (art. 23, 142, 182 y 183). Para ejercer dichas funciones, se delegó al Instituto Colombiano para el Fomento de la

---

<sup>23</sup> Decreto 0321 de febrero 16 de 1987. Por el cual se reglamentan los artículos 16, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 45, 46, literal b) del Decreto Ley 80 de 1980

Educación Superior (Icfes) (Art. 2, lits f, g y h), quien se encargaría de la evaluación previa de los programas académicos y de las instituciones para la autorización de su funcionamiento y reconocimiento legal.

Como resultado de esta política, la cobertura evidenció un incremento significativo con un índice del 49% de población matriculada a nivel de pregrado en 2015, lo que representa 2.293.550 educandos con respecto a 391.450 estudiantes matriculados que se registraban para el año 1985<sup>24</sup>. Estos avances en cobertura están estrechamente ligados con el surgimiento de una nueva y dinámica oferta de instituciones de educación superior-IES, pasando de 242 IES para la década de los 90 a 292 para el año 2017, demostrando la aparición de nuevos tipos de instituciones, pues la oferta ya no se acotaba en las denominadas *Universidades* -que representaban sólo el 28.9%- sino que las denominadas *Instituciones Universitarias*, sobresalen con un 42.8%, seguidas por las Instituciones Tecnológicas que representan un 17.4% y las técnicas 11.1%<sup>25</sup>.

La nueva oferta de instituciones de educación técnica y tecnológica contribuyó significativamente con el logro de esta meta, pues se encontró que en los años sesenta no se contabilizaban estudiantes matriculados en instituciones Tecnológicas y Técnica Profesional, mientras que para el año 2015 se contaba con 717.520 estudiantes registrados, representando el 31.2% del total para este año (2'293.550 estudiantes)<sup>26</sup>. En contraste, en 1985 los matriculados en universidades pasan de 311.682 a 1'431.983 en 2015. En cuanto a la participación de la oferta pública y privada en la cobertura de pregrado, se encontró que la participación de la matrícula pública en el año 2008 representaba el 55% y la del sector

---

<sup>24</sup> A pesar de estos importantes avances, la tasa de cobertura a nivel nacional sigue siendo baja con respecto a otros países como Chile (87%), Argentina (80%), Australia (87%), Finlandia (89%), España (89%), Estados Unidos (87%), Nueva Zelanda (81%) cuyos porcentajes de cobertura están por encima del 80%. Véase con mayor detalle en: Higher Education in Colombia: Current Situation and Efficiency Analysis. Revista Desarrollo y Sociedad NO. 78 Primer semestre 2017, pp. 59-111, ISSN 0120-3584.

<sup>25</sup> Estadísticas MEN, Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior-SACES. Fecha de cohorte: diciembre de 2015.

<sup>26</sup> De acuerdo con el Reporte de datos de formación profesional en Colombia 2012 del total de estudiantes matriculados en educación técnica y tecnológica., el 58% corresponden al SENA, aproximadamente 415.860 estudiantes. Consultado en : [http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte\\_de\\_datos\\_bibb.pdf](http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte_de_datos_bibb.pdf)

privado el 45%, mientras que las estadísticas recientes del 2015 evidencian una leve igualdad entre la matrícula en el sector privado con un 49.1% y el sector público con un 50.1%.

La nueva oferta de instituciones logró un avance en materia de cobertura, no obstante, deja un sistema altamente heterogéneo que agudiza la preocupación del Estado por asegurar la calidad y, a su vez, la necesidad de preservar la transparencia y la utilización eficaz de bienes públicos y privados. De acuerdo con Lucio y Serrano (1992) la proliferación de nuevas instituciones y programas de educación superior, conllevó, a varios problemas: 1) La diversificación de la oferta ha producido atomismo y desorganización del sistema. Aparecen nuevas modalidades no universitarias de educación superior cuya articulación al sistema no es clara. 2) A pesar de su expansión, el sistema se muestra incapaz de satisfacer la demanda creciente por educación superior para los estratos medios. 3) La expansión incontrolada, el credencialismo y la privatización permiten sospechar que la calidad ha sufrido detrimento. 4) El Estado se muestra cada vez más incapaz de satisfacer las necesidades de financiación que implica la expansión del sector oficial. 5) La asimilación de las universidades estatales a establecimientos públicos hace que éstas tengan que administrar sus recursos, a través de mecanismos que no se adaptan al manejo de una institución académica.

Estos problemas fueron diagnosticados -durante la segunda mitad del siglo veinte- en diferentes eventos agenciados desde entidades gubernamentales, en su momento el ICFES, después Viceministerio de Educación Superior o por agremiaciones de Instituciones de Educación Superior (IES). Por estas razones, con la Ley de educación superior de 1992 se crearía el Sistema Nacional de Acreditación puesto en funcionamiento por el Consejo Nacional de Acreditación, que empezaría a implementarse hacia 1994, cuyo primer gran esfuerzo vio sus resultados con la aprobación final de los Lineamientos para la acreditación de programas académicos en 1998.

En 2003 sería reglamentada la acreditación institucional, siempre en el ámbito de la voluntariedad. De suerte que, en 2015, mediante un *artículo*<sup>27</sup> contenido en la Ley del Plan Nacional de Desarrollo sería instituida una imbricación entre dicha acreditación y la posible obtención de recursos económicos, resultantes de bolsas concursables con recursos del Estado.

Los procesos de acreditación han suscitado intensas discusiones entre los universitarios colombianos y entes gubernamentales al cuestionar el carácter de dichos procesos, pues en algunos casos los consideran resultado del ejercicio de inspección y vigilancia a cargo del Estado y no de su deber en el aseguramiento de la calidad. Así mismo, se ha puesto en discusión el funcionamiento de nuevas IES y su transformación dentro de las diversas tipologías institucionales, lo que requeriría de una urgente revisión por parte de las comunidades académicas (Pérez y Cifuentes, 2000).

Lo anterior, sustenta el propósito del presente artículo que -más allá de ser un anecdótico- remite a la necesidad de reconocer cómo se han ido configurando los tipos institucionales de la educación superior y, a través de ello, identificar posicionamientos sectoriales para comprender los cambios en la acción gubernamental. De esta manera, se atienden las preocupaciones en torno a la proliferación desmedida de instituciones y la baja calidad de estas.

Para ello, se analiza estadísticamente el agenciamiento institucional en términos de la performatividad de la acción gubernamental, es decir las maneras en que se construye la composición o se recompone el conjunto institucional constitutivo de la educación superior. A su vez, la observación de los posicionamientos institucionales remite a la participación de las Instituciones de Educación Superior en procesos de acreditación institucional, dada su voluntariedad.

---

<sup>27</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. LEY 1753 de 2015. Artículo 197 “...Para el caso de los recursos del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación, dicho reconocimiento procederá también para las instituciones de educación superior, debidamente acreditadas institucionalmente en los términos del artículo 53 de la Ley 30 de 1992 o la norma que la modifique...”

## **Marco Teórico**

### **El título académico como capital**

El título escolar o el título académico resituado teóricamente como capital, implica comprenderlo dentro de una problemática consecuentemente mayor, en el que lo económico participaría como una más de las posibilidades de intercambio en el espacio social. Por el contrario, la lógica del intercambio económico no sería suficiente para dar cuenta de la amplitud de las interacciones sociales. Bourdieu (2000), al exponer las composiciones del capital cultural -en una conferencia durante la primera mitad de los años ochenta del siglo veinte- señalaría que:

El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. La alquimia de la vida social ha producido, a partir de ahí, una forma de capital cultural que no sólo es relativamente independiente de la persona de su portador, sino también del capital cultural que éste efectivamente posee en un momento determinado (p. 146).

El título escolar correspondería al capital cultural en su versión institucionalizada, por tanto, implicaría un resguardo con contenido efectivamente garantizado y que su poseedor corresponda con aquello que el título dice que es. El título escolar remitiría a la consagración de su portador y, en cuanto tal, sería habilitado para participar con veracidad dentro de un mercado de bienes simbólicos en el que la legalidad garantizaría lo convencional.

Así, quienes poseen un título académico pueden participar en el mercado de trabajo, intercambiando bienes materiales y simbólicos, a partir de las tasas de convertibilidad del capital cultural en capital económico y viceversa. En la práctica, esto es lo que hace que las credenciales escolares -desde mediados del siglo veinte- hayan adquirido progresivamente en el país la valía implicada en las posibilidades de transformar las condiciones de vida de individuos y grupos sociales. Por ello, la acción gubernamental de la evaluación de la calidad académica de las IES y de sus programas favorecería ese

tipo de lecturas. En términos *teóricos*: Las estrategias de conversión de capital económico en capital cultural constituyen una de las variables que más han influido en la explosión educativa y en la inflación de títulos. Son estrategias, en suma, determinadas por la estructura de las oportunidades de beneficio vigente para los diferentes tipos de capital. (Bourdieu, 2000, p. 148).

Allí reside la apuesta analítica, ya que la acción gubernamental implicaría entender su presencia como incidencia distributiva o redistributiva -según la ocasión- de “la estructura de las oportunidades de beneficio vigente para los diferentes tipos de capital” (Bourdieu, 2000, p. 131). Por ende, siendo el capital *trabajo acumulado* sería tanto “una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas (...) como un (...) principio fundamental de las regularidades internas del mundo social”. (Bourdieu, 2000, p. 131).

## **Metodología**

La investigación tuvo como insumo cuatro fuentes estadísticas descriptivas susceptibles de análisis posicional de las instituciones de educación superior, elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES: 1). El Compendio estadístico de la educación Superior Colombiana (2015); 2). El Boletín Educación Superior en Cifras (2016); 3). Las estadísticas (2012); y 4). El Boletín del ICFES (1989). De esta forma, se seleccionaron cuatro años claves, con miras a realizar comparaciones entre IES y su distribución sectorial.

Luego, al amparo de la información estadística, se realizó un análisis relacional diacronía-sincronía, con el fin de dar cuenta de los posicionamientos institucionales resultantes de la implementación de la política de acreditación de instituciones de educación. Para ello, se partió del informe estadístico del Consejo Nacional de Acreditación-CNA del año 2015, publicado en febrero de 2016.

## Resultados

Los resultados corresponden a una configuración de la problemática teórica que circunscribe el estudio de registros estadísticos, en el marco de la objetivación de la acción institucional y gubernamental. Así mismo, se parte de los análisis consecuentes -en términos comparativos- para precisar el argumento que fue referido previamente y que será desplegado en las conclusiones del artículo.

### Analítica estadística de la educación superior colombiana

En la década de los años noventa, en Colombia las estadísticas de educación superior referirían la existencia de doscientas cuarenta y dos (242) Instituciones de Educación Superior (IES) al inicio de dicho periodo (1990), con tres puntos altos en la tasa interanual de nuevas IES: 3,2% en 1991-1992, 2,7% en 1994-1995 y 3,3% en 1997-1998. Salvo la primera variación interanual considerable (3,2%), que correspondería al periodo gubernamental de César Gaviria Trujillo, las dos últimas se ubicarían en el periodo de gobierno de Ernesto Samper Pizano.

Más que un emplazamiento, la referencia del nombre de presidentes corresponde a la necesaria circunscripción gubernamental de acciones que tendrían referencias de orden histórico en las políticas de educación superior del país. Para el caso comentado, serían años de la *Revolución pacífica* y *El tiempo de la gente*.



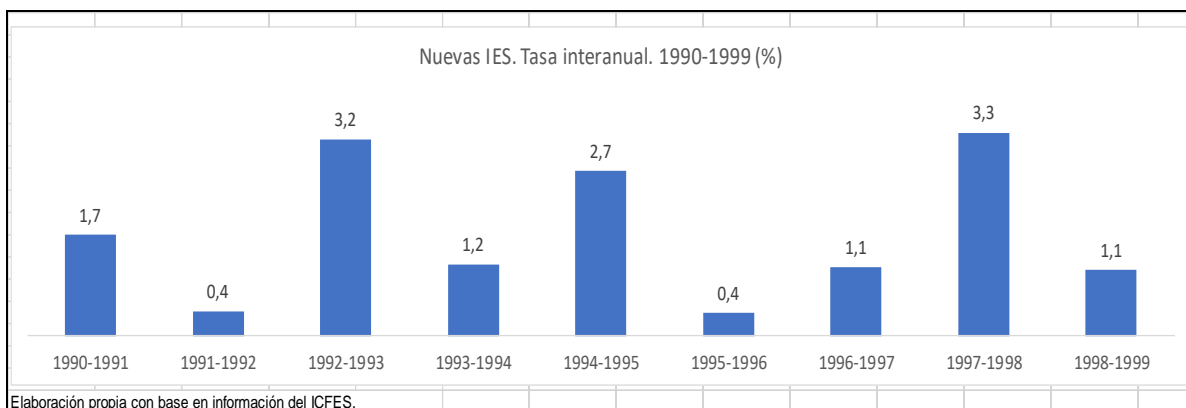


Figura 15. *Creación de nuevas IES. Tasa Interanual (1990-1999)*. Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999.

Esta identificación contendría concomitancia investigativa, ya que dichos puntos altos coincidirían temporalmente con tres momentos claves en políticas de evaluación de la calidad de la educación superior. El primero, ya mencionado y concordante con la expedición de la Ley de educación superior en Colombia (1992), mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Acreditación. El segundo, la conformación y la puesta en funcionamiento de su respectivo Consejo Nacional (1994). El tercero, y último, coincidente con la expedición de los primeros Lineamientos de acreditación de programas académicos de pregrado (1998).

Ahora bien, extendiendo el análisis al periodo 1992-2017 se establecería -según registros estadísticos del SNIES (MEN)- el incremento de 45 nuevas IES en el país, resultantes de la diferencia entre 247 de 1992 y 292 de 2017. Esto es un incremento interanual de dos (1,8) IES nuevas cada año, significando que el incremento de nuevas IES en el país sería continuo, constante y permanente durante el periodo observado.



Figura 16. *Porcentaje de Incremento nuevas IES (1992-2017)*. Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999 y MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> mayo 2018

No obstante, este tipo de valoraciones -propias de quienes construyen discursos desde la acción gubernamental- ocultaría sin intención el hecho de que la cifra global diluiría las especificidades institucionales. En otras palabras, la globalidad serviría para trabajar desde indicadores genéricos, pero al desagregar datos -según las instituciones constitutivas del respectivo universo analítico- se observarían varias especificidades políticas.

En efecto, teniendo en cuenta la existencia de los cuatro tipos institucionales constitutivos de la educación superior colombiana, los cuales tienen subtotales y distribuciones sectoriales [(Público (Pb), privado (Pv)]. El análisis correspondiente implica observar 12 variables analíticas, favoreciendo estudios desagregados de posicionamientos institucionales con miras a registrar la información correspondiente. Variables que no necesitan tratamiento vinculante en la observación realizada, salvo una necesidad de mayor detalle analítico. Según las circunstancias, se observa algunas, varias o todas.

IES. Carácter Institucional	1992	1998	2002	2010	2017
	(Valores relativos)				
U	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>28</b>	<b>30</b>
Pb	12	14	14	11	11
Pv	18	20	18	17	19
IU	<b>26</b>	25	31	<b>40</b>	<b>42</b>
Pb	7	6	7	10	7

Pv	19	19	23	30	35
<b>IT</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>17</b>
Pb	7	7	7	4	4
Pv	13	15	13	14	13
<b>ITP</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>10</b>
Pb	4	4	3	3	3
Pv	19	15	13	11	7
<b>Total, IES (Absolutos).</b>	<b>247</b>	<b>278</b>	<b>321</b>	<b>287</b>	<b>292</b>
Incremento		31	43	-34	5
Incremento 1992-2017= 45.					

Tabla 7. *Número de IES creadas por tipo de instituciones y carácter.* Fuente: Elaboración propia.

Una primera anotación iniciando con 1992 -año durante el cual se tramitaría el proyecto que daría como resultado la expedición de la Ley de Educación Superior (diciembre 29)- se reafirmaría la existencia de las mencionadas 247 IES, dado que cuentan con una distribución relativamente *equilibrada* de datos totales entre los cuatro tipos institucionales. Si bien, la primera participación quedaría ubicada en Universidades (30%), seguida por Instituciones Universitarias (26%) y un poco distante por Instituciones Técnico Profesionales (23%) e Instituciones Tecnológicas (20%), la diferencia entre la primera (30%) y la última (20%) no superaría los diez puntos porcentuales.

Es importante destacar que la ordenación legal de IES correspondería a Universidades (U), Instituciones Universitarias (IU), Instituciones Tecnológicas (IT) e Instituciones Técnico Profesionales (ITP), por lo cual la jerarquía práctica invertiría las posiciones de los dos últimos tipos institucionales, ya que presentarían valores del 20% y del 23% respectivamente.

La segunda anotación correspondería a la distribución sectorial (Público y privado) jerarquizada en su desagregación (sin subtotales) por cada tipo institucional. En primer lugar, estarían los cuatro tipos institucionales pertenecientes al sector privado, pero reordenados por sus valores prácticos en los que las Instituciones Universitarias (19%) y las Instituciones Técnico Profesionales (19%) ocuparían la primera posición, seguidas muy de cerca por Universidades (18%) y, un poco más de lejos, por Instituciones Tecnológicas (13%).

Por su parte, el bloque correspondiente al conjunto institucional del sector público estaría encabezado por Universidades (12%) y, seguidamente -aunque un poco distantes- por las Instituciones Universitarias y las Instituciones Técnico Profesionales (cada una con 7%). Al final se ubicarían Instituciones Técnico Profesionales (4%).

De esta manera, al observar cómo se ubicaría prácticamente cada tipo de IES dentro del conjunto global tres tipos institucionales de las privadas ocuparían las primeras posiciones: IU, ITP y U (las dos primeras con 19% -cada una- y la tercera con 18%, como fuera observado). En el extremo contrario estarían dos tipos institucionales de las públicas: IT (7%) e ITP (4%). En medio, vendrían tres tipos de IES públicas restantes: Universidades (12%), IU e IT (cada una con 7%).

Otra observación sobre las mismas cifras permitiría expresar que las universidades públicas dentro del conjunto de IES del país, en 1992, ocuparían una posición intermedia con el 12% del total de IES. Así mismo, si bien la posición ocupada por el sector privado sería muy superior dentro del conjunto de la educación superior del país, su tipo institucional denominado Instituciones Universitarias (IU) ocuparía la primera posición dentro de la heterogeneidad de IES en el país.

Ahora bien, teniendo muy presente el referido análisis, habría que indagar sobre cómo se desenvolvería dicha situación en momentos sucedáneos. Así, en 1998 -segundo año de observación y primero de comparación- durante el cual se formalizó la expedición de los primeros lineamientos para la acreditación de programas académicos de pregrado, resultante de un amplio proceso orientado por el CNA, con miras a consensuar dicho instrumento de evaluación con las comunidades académicas del país, se observaría el mencionado incremento de 31 nuevas IES.

Los subtotales ubicarían al tipo universidades en primer lugar, ya que verían incrementada su participación relativa al ubicarse en 34% del total de IES; seguirían las IU (25%), las IT (22%) y las ITP (19%), evidenciando un primer distanciamiento que

fracturaría el relativo *equilibrio* referido previamente: los subtotales de Universidades (34%) e ITP (19%) ofrecerían -en ese momento- una distancia de 15 puntos porcentuales. En la observación previamente realizada, la distancia no superaría los diez puntos porcentuales y sería entre Universidades e Instituciones Tecnológicas.

La siguiente desagregación permitiría identificar que las universidades privadas se ubicarían en primer lugar (20%) superando levemente a las IU privadas (19%). Luego, vendrían la IT privadas y las ITP privadas (cada con 15%). Se repetiría la jerarquización previamente observada en donde sólo después de los datos de las cuatro IES privadas vendrían los datos de la IES públicas encabezadas por Universidades (14%) que doblarían la participación del siguiente tipo institucional correspondiente a IT (7%). Las IU (6%) y las ITP (4%) ocuparían las últimas posiciones.

En 2002 -momento previo a la institucionalización de la acreditación de IES en el país (2003)-, se identificaría una particularidad destacable frente a la reiteración de los aspectos mencionados en 1992 y repetidos en 1998, tratándose del hecho de que el conjunto de las IU aumentaría su presencia dentro de la heterogeneidad institucional con una participación incrementada en 6 puntos porcentuales. En consecuencia, los demás tipos institucionales verían disminuida su participación, menor en Universidades (-1%) y mayor en IT (-2) e ITP (-3%).

Así mismo, en la distribución interna del subconjunto de IU aquellas del sector privado (23%) ampliarían su presencia, superando a las del sector público (7%) en 16 puntos porcentuales. Durante las experiencias anteriores dicha cifra oscilaría entre el 12% (1992) y el 13% (1998). La comparación con los dos últimos años del ejercicio permitiría establecer variaciones significativas de la situación que viene siendo observada. Un primer asunto tendría que ver con el incremento inter periodo, ya que, mientras en 2002 el total de IES aumentaría en 43, los datos del año 2010 registrarían una presunta disminución de 34 IES. ¿Querría decir ello que desaparecerían, acabarían o cerrarían IES? En caso de haber sido cerradas ¿sería por baja calidad académica?

La interrogación especulativa tendría una respuesta reposada, ya que, como resultado de la transformación institucional de 2003 consistente en la reforma del ICFES -convertido en adelante en Instituto de Evaluación de la Calidad de la Educación- y concordante con la creación del Viceministerio de Educación Superior dentro de la estructura del Ministerio de Educación Nacional, la función estadística del primero sería asumida, entre múltiples funciones por el segundo.

De tal suerte que la variación en la recopilación y la presentación de información estadística de la educación superior, a partir de 2003-2004, conllevaría a que las cifras totales no incluyeran a las seccionales de las IES distribuidas o extendidas hacia las diferentes regiones del país. Si bien esta información haría parte de las estadísticas sobre educación superior, sólo quedaría registrada para efectos analíticos la correspondiente a las denominadas *Principales*.

De esta manera, las 247 IES en 1992, 278 en 1998, 321 en 2002, muy seguramente contendrían principales y seccionales; de 2003 en adelante las denominadas seccionales quedarían en otro registro de la información estadística gubernamental sobre educación superior en el país, favoreciendo la contabilización sólo de las *Principales*. Esto contribuiría a comprender el total de 287 IES de 2010 y cantidades similares en los registros estadísticos del MEN con posterioridad a 2004.

Aunado a ello, la proporcionalidad constitutiva del conjunto de IES acentuaría diferenciaciones de la situación identificada previamente: el subconjunto de IU ocuparía el primer lugar con casi las 2/5 partes del conjunto global: 40%. En conformidad, las universidades verían disminuida su participación hasta ubicarse en 28%. Las tecnológicas (18%) continuarían con una participación superior a las técnico-profesionales (14%).

En cuanto a la diferenciación sectorial, la distribución interna de las ITP conservaría una diferencia a favor de las privadas, por el orden del 8%, manteniendo la progresiva disminución de las distancias previas (15%, 11%, 10%), mientras que las IT privadas (14%) superarían en diez puntos porcentuales a las públicas (4%), aumentando levemente su

diferencia frente a los años anteriores, cuya oscilación no sería mayor al rango entre 6% y 8%.

Ahora bien, la distancia entre IU privadas (30%) e IU públicas (10%) sería del 20% a favor de las primeras, marcando un momento de inflexión significativo, ya que, -a diferencia de las observaciones previas en las que el subtotal de Universidades tendría una participación primera- las IU con predominio privado consolidarían su presencia incremental dentro del conjunto de la oferta de IES en el país. El análisis realizado más adelante profundizará este hallazgo estadístico, que luego será comparado con las anotaciones correspondientes a las justificaciones reformistas del Decreto 80 de 1980.

En 2017, la tendencia registrada -previo a la finalización del gobierno de Juan Manuel Santos Calderón- ofrecería cifras que consolidarían la situación descrita: 5 nuevas IES en el total de la oferta conjuntiva de IES en el país. Un incremento del subtotal de IU resultante del aumento en la participación del sector privado (5% más) frente al año de comparación anterior, así como una disminución de la presencia relativa del sector público (-3%) en dicha oferta.

Por su parte -si bien la oferta del subconjunto de ITP disminuye (en 4%) frente a su similar de 2010-, la distancia proporcional entre el sector público (3%) y el privado (7%) disminuiría en la mitad comparada con la información de 2010. Los datos de Universidades e Instituciones Tecnológicas serían similares a los observados para 2010.

En síntesis, la información estadística observada y recopilada (MEN) sobre los años incluidos para la comparación entre 1992 y 2017 permitiría establecer que, en términos globales, habría habido un incremento del 18% de nuevas IES -aproximadamente- 45 en términos absolutos. El mayor incremento de nuevas IU (63) guardaría correspondencia con la significativa disminución de IES con carácter Técnico Profesionales (-28). A su vez, en las primeras el predominio estaría en las privadas (83% de las nuevas IU), mientras que en las segundas la disminución de ITP tendría la mayor participación en las oficiales (27 de las 28 que disminuyeron).

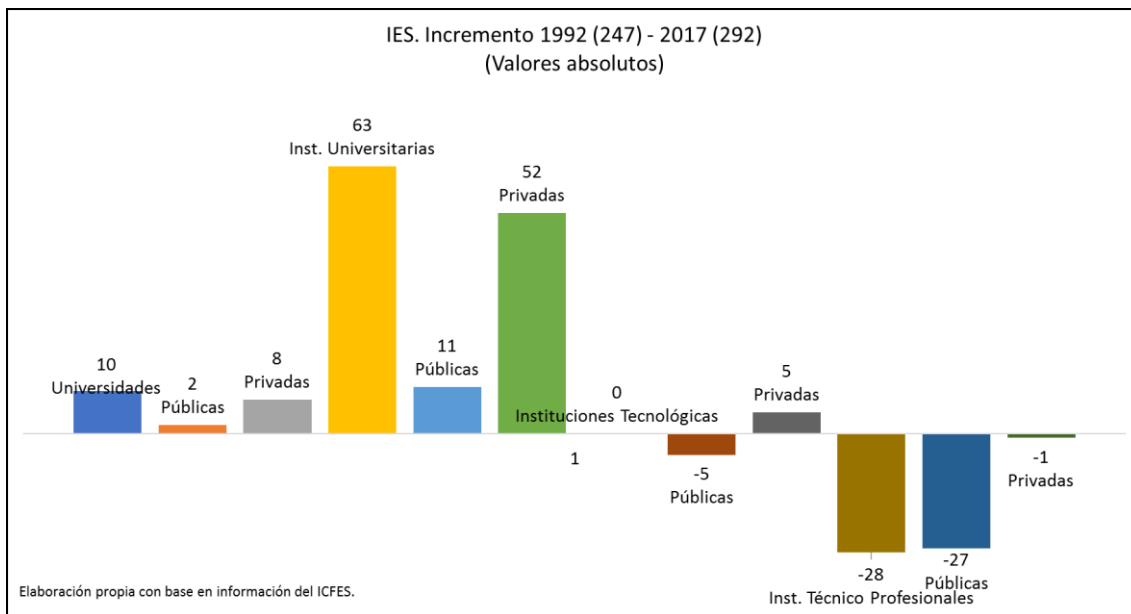


Figura 17. *Incremento nuevas IES (1992-2017)*. Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999 y MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> mayo 2018

Esta situación contrasta con discursos los gubernamentales de la última década, orientados hacia la favorabilidad expresiva de un incremento de la oferta T&T, tanto de instituciones como de programas. En tanto, la opción de políticas encaminadas a la renovación de los procesos de formación académica universitaria, con predominio de programas académicos profesionales, se puede contrastar con el mercado laboral, debido a que los títulos TP-T no tuvieron variación porcentual durante los periodos comparados.

Dado que el análisis requiere ser afinado en términos de la observación posicional realizada -evidenciando la progresiva consolidación del lugar ocupado por las Instituciones Universitarias (Privadas) en el incremento de la oferta de IES en el país- en el siguiente apartado centraremos la atención, específicamente, en las IES que fueron creadas entre 1990 y 2018. Así, se amplían en tres años los extremos temporales que han sido observados, con el fin de resituar los análisis que favorezcan avances concluyentes sobre posicionamientos institucionales y agenciamientos gubernamentales en la oferta de IES en



el país. Lo anterior relacionado en el marco de la implementación de procesos de acreditación de instituciones de educación superior colombianas.

#### El mercado de la educación superior: predominio de instituciones universitarias privadas

En este apartado se realizó el respectivo análisis en cuanto a la atención en las IES creadas entre 1990 y 2018 (83), utilizando información tomada del SNIES sobre el conjunto de IES creadas, sin distingo de carácter institucional. Del archivo arrojado por el Sistema de Información se seleccionó las IES activas y con denominación de principales, con el fin de identificar las que serían creadas desde la administración de César Gaviria Trujillo hasta el último periodo de Juan Manuel Santos Calderón, cuyo total correspondería a 83 nuevas IES: 60 IU, 18 IT, 3 U y 2 ITP.

La distribución proporcional de nuevas IES ubicaría a las IU e IT con el 72% las primeras y 22% las segundas, es decir entre las dos sumarían 94% del total general de nuevas IES. A su vez, del conjunto total de IU el sector privado determina dicha cifra con el 61% de participación y en las IT el valor correspondiente a las privadas sería del 16%. De otra manera, del 94% de nuevas IES creadas entre 1992 y 2018, 72% corresponderían a IU y 22% a IT. Sectorialmente, un 77% pertenecería a IU privadas (61%) e IT privadas (16%), muy próximas a las tres cuartas partes (3/4) del consolidado total de IES nuevas creadas durante los años 1992-2018.

#### **Gráfica No. 4.** Incremento nuevas IES. Valores absolutos y relativos (1990-2018)

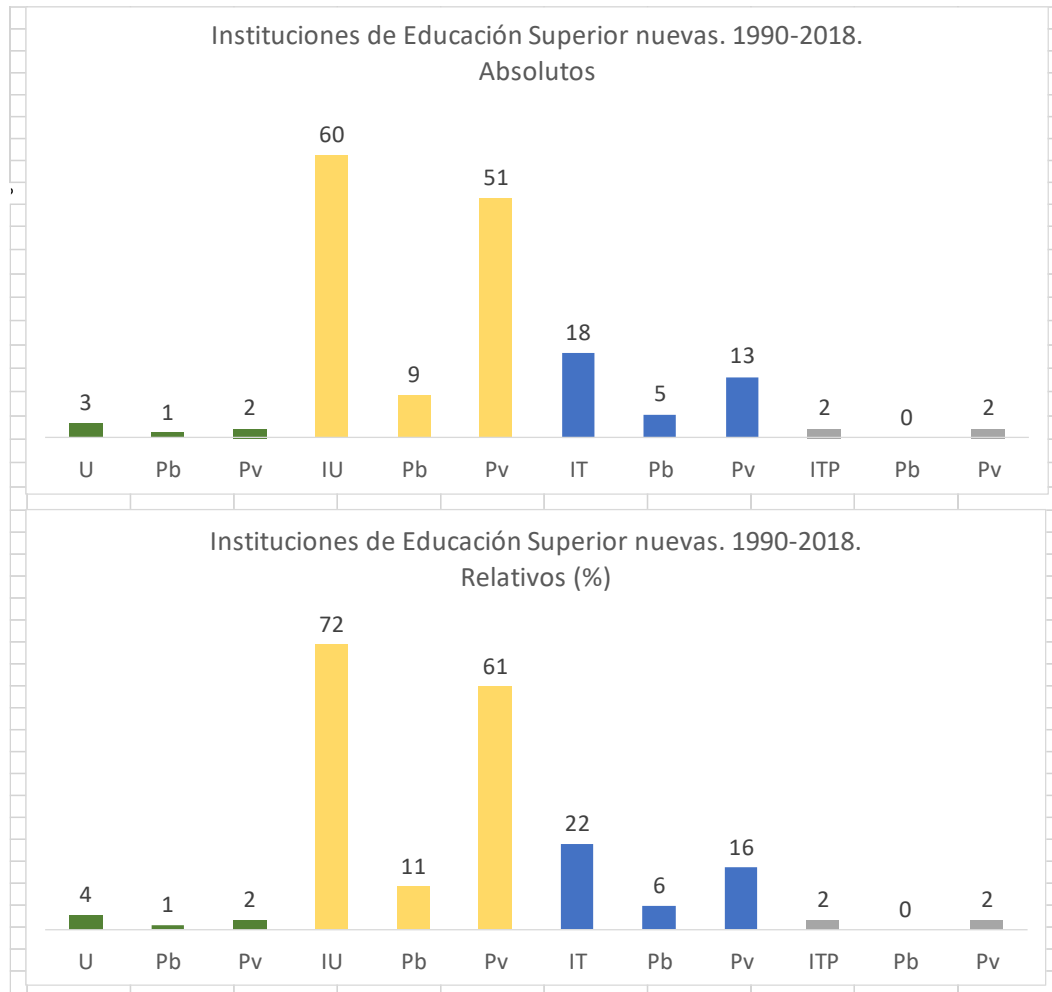


Figura 18. Incremento nuevas IES. Valores absolutos y relativos. Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999 y MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> junio 2019

Brevemente, la distribución sectorial por carácter institucional permitiría establecer que durante el periodo comprendido entre 1992 y 2018, poco más de las tres quintas partes correspondería a IU de carácter privado, seguidas muy de lejos por IT también privadas (16%). De hecho, de la suma de los dos tipos instituciones mencionadas resultaría una concentración de casi cuatro quintas partes (4/5) del total de nuevas IES. En la siguiente figura 19, para el caso de las nuevas IES públicas, oficiales o estatales -durante el periodo observado- escasamente se aproximarían a la quinta parte del total correspondiente (18%). Poco más de las tres quintas partes (62%) correspondería a Instituciones Universitarias privadas.

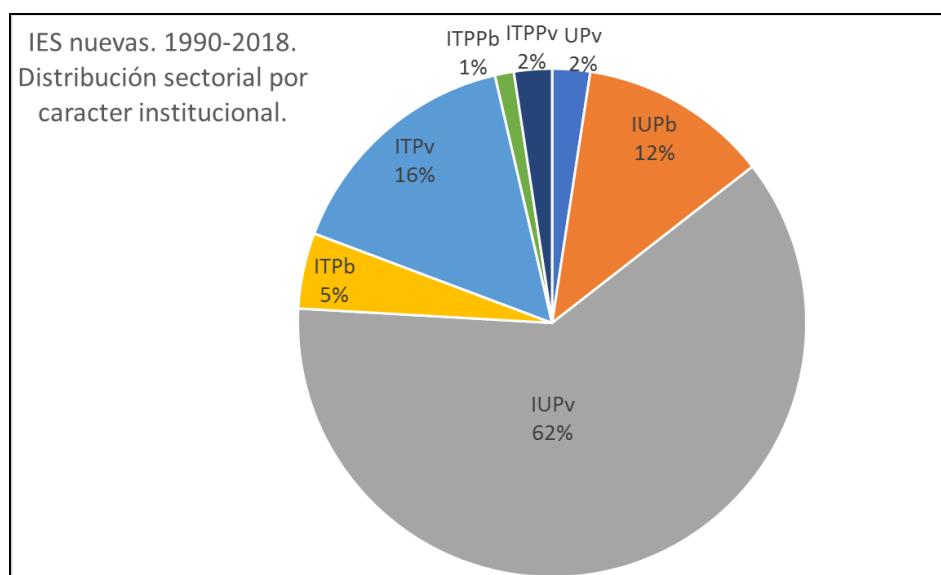


Figura 19. *Distribución Sectorial por Carácter Institucional*. Fuente: Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999 y MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> junio 2019.

Ahora bien, teniendo presente la situación previamente observada, podríamos ampliarla relacionándola con la distribución geográfica de las nuevas IES creadas entre 1980-2018. Para ello, habría una interrogación consecuente: ¿Cómo se distribuiría localmente la creación de nuevas IES durante los años 1990-2018?

En la siguiente tabla 8 se presenta la información bordeada por un resaltado corresponde a valores relativos (%), mientras que el resto corresponde a valores absolutos (Total IES nuevas y Número de municipios) con el fin de efectuar las respectivas observaciones.

	1990- 1994	1994- 1998	1998- 2002	2002- 2006	2006- 2010	2010- 2014	2014- 2018
Total, IES nuevas	5	11	16	10	17	12	12
Bogotá	20	36	38	40	47	50	58
Medellín	0	18	13	10	6	0	8
Barranquilla	20	9	13	10	6	0	0
Cali	40	9	0	10	0	8	0
Bucaramanga	0	18	0	0	0	8	0

Otros	20	9	38	30	41	33	33
Número Municipios	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Tabla 8. *Total, IES nuevas distribuidas por ciudades principales.* Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999 y MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> junio 2019

En la tabla 8, se demuestra presencia los municipios con mayor desarrollo económico del país que, según la información recopilada, en términos de creación de IES marcarían una ordenación iniciada por Medellín, después de Bogotá, seguidas de Barranquilla, Cali y Bucaramanga. Luego, se ubicaría información sobre la proporción de nuevas IES creadas en otros municipios durante cada periodo de gobierno. La última fila registra información concerniente al número total de esos otros municipios.

En conformidad a los análisis realizados previamente, los años 1990-1994 registrarían la creación *equilibrada* de nuevas IES en 3 de las 5 ciudades más importantes del país, incluyendo a Bogotá (más Barranquilla y Cali), cuya proporción correspondería a 1 o 2 IES con el 20% y el 40% respectivamente.

En el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1998) serían creadas 11 IES, de las cuales la mayor proporción correspondería a Bogotá (36%) equivalente a dos veces las creadas en Medellín y Bucaramanga y cuatro veces más que Cali, Barranquilla y Otros municipios. Durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002), las nuevas 16 IES serían concentradas en Bogotá y otros municipios, seguidas de tres 3 IES más creadas en Medellín, Cali y Barranquilla.

Los años del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) se demuestra la siguiente información. En su primer mandato gubernamental, se favorecería la creación de 10 nuevas IES, ubicadas así: en Bogotá serían creadas cuatro (40%), en Medellín, Cali y Barranquilla se constituirían una en cada ciudad, lo cual equivale al (10%) y en otros tres municipios sería crearían igual número de IES. Durante el segundo mandato del mismo Uribe, el total de nuevas IES subiría a 17 con casi la mitad en Bogotá (47%), dos más en Medellín y

Barranquilla, mientras que en otros municipios también sería creada una proporción próxima (41%).

Por su parte, en cada uno de los dos gobiernos de Santos serían creadas 12 nuevas IES para un total de 24, tres menos que durante los gobiernos de Uribe. En Bogotá durante cada periodo de gobierno serían creadas poco más de la mitad de ellas, entre tanto en otros municipios sería creada la tercera parte (33%) del total de cada periodo de gobierno. Esta situación permitiría expresar que en Bogotá todos los años serían fundadas nuevas IES -mínimo una y máximo ocho-, mientras que una o algunas -pero no todas a la vez- de las otras ciudades capitales le acompañarían en dicho proceso con mayor desarrollo relativo. Salvo el periodo de Samper, durante el cual en todos estos municipios fueron creadas nuevas IES.

Asimismo, en algunos de los otros municipios de menor presencia en los indicadores macroeconómicos y sociodemográficos del país también serían fundadas nuevas IES, implicando posteriores indagaciones de mayor calado con miras a identificar regularidades comprensivas sobre dicha situación práctica. De esta manera, se observa en cifras globales y particulares la forma en que durante los años correspondientes a la expedición de la ley 30 de 1992 (1992-2018), inclusive retrotrayendo el análisis hasta el año inicial del gobierno de Gaviria (1990), serían creadas un conjunto de IES denominadas Instituciones Universitarias, las cuales serán observadas en su precisión legal más adelante.

Así mismo, uno de los principales asuntos relacionados con la calidad de la educación superior se relaciona con una elevada presencia de instituciones de dudosa calidad. Es importante aclarar desde este estudio no se indica que las 83 IES nuevas tienen estas dificultades en cuanto a la calidad, pues conservan su presencia.

El énfasis se ubica en que la aprobación de nuevas IES cada año expresaría una inercia gubernamental en dicha tramitación, quizás como práctica estratégica encaminada a solventar incapacidades del Estado, incrementando su presencia resolutive de una demanda social. De esta manera, correspondería al modo en que el Estado -vía acción

gubernamental- sería consecuente con el añejo precepto de la educación como servicio. Por ende, la noción de lo público -desde mediados del siglo veinte- implica su resignificación respecto a la naturalización de la participación de particulares, con el fin de brindar respuesta a la demanda social: la educación superior.

#### El Estado en acción: evaluación de la calidad académica

Los anteriores elementos permiten preguntar ¿cómo participarían o habrían participado las 83 IES identificadas y comentadas previamente en procesos de Acreditación Institucional del presente (2003-2018)? La respuesta sería breve: ninguna. No participan o no aparecen en los consolidados informativos de acreditación institucional. Los registros informacionales sobre cada IES contenidos en el MEN-SNIES ya referidos, indican que solo dos (2) de ese total de nuevas IES creadas durante los años 1990–2018 se encuentran actualmente acreditadas con una vigencia de cuatro años cada una y fechas de vencimiento correspondientes a diciembre de 2019 y noviembre de 2020. Casualmente, corresponderían a Escuelas de orden *disciplinado* estatal, a saber, la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova; fundada el 28 de diciembre de 1992 y acreditada el 15 de noviembre de 2016; y la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana Andrés M. Díaz; creada el 19 de marzo de 2007 y acreditada el 11 de diciembre de 2015.

Resuelto el asunto previo, y ante el hecho de que de las 83 nuevas IES creadas durante el periodo 1990-2018 sólo 2 IES oficiales, una Institución Universitaria y una Institución Tecnológica hayan participado con éxito en procesos de acreditación institucional, cuya vigencia próximamente expirará, conllevaría a preguntar: ¿Quiénes (según su carácter) o cuáles IES (según su tipología) participarían en procesos de acreditación institucional?

Con el fin de resolver estas inquietudes, actualizamos la información del SNIES-MEN hasta abril de 2019, identificando que del total de 292 IES sólo 53 de ellas dispondrían de acreditación institucional, varias con reacreditaciones o procesos de renovación en curso. Así las cuentas, tendríamos que la distribución en términos absolutos y relativos favorecería

apreciar que de las 53 IES acreditadas la gran mayoría de ellas, 44, serían universidades, 7 Instituciones Universitarias y 2 corresponderían a Instituciones Tecnológicas. Si vinculamos esta información con los análisis precedentes ¿qué tendríamos? Dos caras del mismo Estado, operando en la educación superior colombiana.

Por una parte, estos análisis darían cuenta de la manera en que operaría el mercado institucional de la educación superior en Colombia y, vía acreditación institucional, observada hasta el momento, la manera en que las universidades que históricamente, desde su consolidación durante la segunda mitad del siglo veinte, habrían sido reconocidas como de calidad (Buenas universidades) *jugarían* con su presencia y obtendrían réditos por ello: el reconocimiento del Estado traducido en capital simbólico que les permitiría competir de manera correspondiente e imponer, en algunos casos, la tasa de cambio (convertibilidad) de dicho capital por otros de similar valía.

Abril 13-19. Valores absolutos.	Públicas	Privadas	Totales
<b>Universidades</b>			
Total.	32	53	85
acreditadas abril 13 - 19	17	27	44
<b>IU</b>			
Total	29	99	128
acreditadas abril 13 - 19	5	2	7
<b>IT</b>			
Total	11	38	49
acreditadas abril 13 - 19	2	0	2
<b>ITP</b>			
Total	9	21	30
acreditadas abril 13 - 19	0	0	0
<b>IES acreditadas</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	

Tabla 9. *Total, de Instituciones acreditadas por tipo y carácter.* MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> abril 2019

La tabla 9 presenta datos -en valores absolutos, al traducirlos y cruzarlos- en términos proporcionales por carácter institucional de IES acreditadas y total de IES del país, permitiendo observar que las 44 universidades acreditadas se distribuyen así: entre un 61% correspondiente a las privadas y un 39% a las oficiales. De igual modo, esas 44

Universidades acreditadas representan el 83% del total de las 53 IES acreditadas, el 52% del total conjuntivo de las ochenta y cinco IES denominadas Universidades y el 15% del total global de las 292 IES del país.

Una desagregación mayor permitiría observar que las 17 universidades públicas acreditadas corresponderían al 53% del total de universidades públicas, el 21% de las IES públicas y el 6% del total de IES del país. Las 27 universidades privadas acreditadas representarían el 51% del total de universidades privadas, el 13% de las IES privadas y el 9% del total nacional de IES.

Por su parte, las 7 IU acreditadas corresponderían al 5% del total de 128 IES denominadas IU y el 2% del total de IES nacional, distribuidas en 71% oficiales y 39% privadas. Sectorialmente, las 5 IU oficiales acreditadas corresponderían a 17% del total de IU oficiales, el 6% del total de IES públicas y el 2% del total de IES (292). Su contraparte, las dos IU privadas corresponderían al 2% de las IU privadas, el 1% del total de las IES privadas y 1% del total general de IES del país.

Las dos IT acreditadas corresponderían al 4% del total de IT y el 1% del total de IES. Es importante aclarar que la IT acreditadas son oficiales, ocupando el cien por ciento 100% de IT acreditadas hasta la fecha y el 18% del total de IT públicas, así como el 2% de las IES oficiales y el 15% del total de IES del país.

A partir de lo anterior, cabe preguntarse ¿El pasado en presente? La última referencia corresponde a la observación del reconocimiento público realizado a las universidades colombianas antes del Sistema Nacional de Acreditación (1992). Para tal efecto, como se observa en la siguiente tabla, en la columna de la izquierda están las diecinueve universidades de mayor preferencia por los aspirantes a ingresar a la educación superior en 1989 (ICFES). La columna del centro contiene la misma información distribuidas sectorialmente, mientras que la columna de la derecha contiene el listado de las cuarenta y cuatro universidades acreditadas (2019) de las 53 IES acreditadas.



Las universidades resaltadas corresponden a tres universidades preferidas en 1989 pero no acreditadas en 2019. Las demás de 1989 hacen parte del listado de acreditadas en 2019, incluyendo las universidades del Cauca, Magdalena, Militar, Tecnológica de Pereira, Quindío y Nariño, pero ubicadas en posiciones de preferencia, en 1989, más allá de las primeras diecinueve.

Por su parte, el listado de las universidades privadas acreditadas (2019) contienen veintiuna universidades que no están en el listado de las primeras preferencias de 1989, evidenciando un importante posicionamiento *interesado*. De hecho, en 1989 algunas de ellas tenían otra denominación distinta a la de Universidad. En el marco regulatorio de la ley de educación superior, sus directivos la expondrían a sucedáneos procesos de progresiva transformación institucional, transitando de Tecnológicas a Universitarias y, finalmente, de Universitarias a Universidades.

<b>Ordenación en 1989</b>	<b>Distribución sectorial 1989</b>	<b>Universidades acreditadas (44 de 53 IES). 2019</b>
1. Universidad Nacional de Colombia	<b><u>Universidades públicas</u></b> Universidad Nacional de Colombia	<b><u>Universidades públicas</u></b> Universidad de Antioquia
2. Universidad de Antioquia	Universidad de Antioquia	Universidad de Cartagena
3. Universidad del Atlántico	Universidad del Atlántico	Universidad del Cauca
4. Universidad Industrial de Santander	Universidad Industrial de Santander	Universidad Nacional De Colombia
5. Universidad Javeriana	Universidad de Cartagena	Universidad Surcolombiana
6. Universidad de Cartagena	Universidad Pedagógica Nacional	Universidad del Magdalena
7. Universidad de los Andes	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Universidad de Caldas
8. Universidad del Norte	Universidad de Caldas	Universidad Militar-Nueva Granada
9. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Universidad Surcolombiana	Universidad Industrial De Santander
10. Universidad Pedagógica Nacional	Universidad del Valle	Universidad Tecnológica De Pereira -
11. Universidad Autónoma del Caribe	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Universidad Distrital-Francisco José de Caldas
12. Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Escuela Naval de Cadetes	Universidad Del Quindío
13. Universidad de Caldas		Universidad Del Valle
14. Universidad Surcolombiana		Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia
		Universidad De Nariño

15. Universidad del Valle	<b><u>Universidades privadas</u></b>	Escuela Naval De Cadetes Almirante Padilla
16. Universidad Pontificia Bolivariana	Universidad Javeriana	Universidad Pedagógica Nacional
17. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Universidad de los Andes	<b><u>Universidades privadas</u></b>
18. Universidad Metropolitana	Universidad del Norte	Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario
19. Escuela Naval de Cadetes	Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Fundación Universidad De Bogotá - Jorge Tadeo Lozano
	Universidad Autónoma del Caribe	Pontificia Universidad Javeriana
	Universidad Pontificia Bolivariana	Universidad Autónoma De Bucaramanga-
	Universidad Metropolitana	Universidad Autónoma De Manizales
		Universidad Autónoma De Occidente
		Universidad Central
		Universidad Ces
		Universidad de La Sabana
		Universidad de La Salle
		Universidad de Los Andes
		Universidad de Manizales
		Universidad de Medellín
		Universidad de San Buenaventura
		Universidad del Norte
		Universidad EAFIT-
		Universidad EAN
		Universidad EIA
		Universidad El Bosque
		Universidad Externado De Colombia
		Universidad ICESI
		Universidad Libre
		Universidad Pontificia Bolivariana
		Universidad Santo Tomas
		Universidad Sergio Arboleda
		Universidad Simón Bolívar
		Universidad Tecnológica de Bolívar

Tabla 10. *Devenir Historio de Universidades sobre Acreditación*. Fuente: Elaboración propia con base en información de los informes ICFES 1994-1999 y MEN-SNIES consultado en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/> junio 2019

De esta manera, la experiencia de procesos de acreditación de IES acumulada en registros estadísticos observados, permitiría identificar posicionamientos institucionales y agenciamientos gubernamentales. Los primeros referidos a la manera en que las IES, en general y sectorialmente, se ubicarían dentro de los referidos registros. Los segundos

relacionados con la progresiva institucionalización de un Sistema de Acreditación de la Educación Superior en Colombia. Este último abarcó en primera instancia a programas académicos en los años noventa del siglo veinte, luego en los albores del nuevo siglo enfatizó en las instituciones. Esto quedaría subsumido en el marco de una estructuración denominada Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia (SACES).

Teniendo en cuenta que interés está referido a la acreditación institucional, se retoma la reflexión respecto a los esfuerzos estatales por instituir procesos de acreditación, sin embargo, este terminaría configurando un campo burocrático de la evaluación de la calidad de la educación superior, cuyos costos son cuantiosos, pero de difícil contabilidad. El campo constituido por el SNA, el CNA, los pares académicos, la CONACES, los procesos tipo registros calificado y demás concordantes. No obstante, en la instrumentación de procesos de acreditación institucional, los resultados parecerían ser *magros* en el entendido del reducido número de IES partícipes, como ha sido visto, en medio de la heterogeneidad constitutiva.

En sentido contrario, también habría quien(es) expresaría(n) su conformidad con un proceso que apenas empezaría augurando su progresiva consolidación. Entretanto, los datos expresan su contenido analítico a partir de la reafirmación de la distribución sectorial del conjunto de IES en el país: el 28% corresponde al sector estatal y 72% al sector privado. Se observa que las IES privadas consolidarían una posición determinante en la oferta institucional de la educación superior, puesto que de cada 5 IES 3 serían privadas.

Ahora bien, teniendo presente las 53 IES acreditadas a 2019 (abril) en términos sectoriales, se observaría que el 45% de las mismas correspondería al sector oficial y 55% al privado. A su vez, al ubicarlas frente al total de IES (292) las 24 IES oficiales corresponderían al 8% y las 29 privadas representarían el 10%. En otras palabras, llama la atención que la oferta de IES públicas sea del 28% de las 292 IES del país y que su participación sectorial dentro de las 53 IES acreditadas sea del 45%. De igual modo, es relevante que dicho número y proporción de IES públicas acreditadas correspondan al 8%

del total de las 292 IES del país, mientras que las IES privadas serían el 10%. En consecuencia, con menor número de IES, el sector público equiparía a las privadas en la proporción de IES acreditadas. Igual sucede frente a la participación dentro del total de IES: 8% públicas y 10% privadas.

Lo anterior corresponde a la distribución sectorial, ya que frente a la participación si las Instituciones Universitarias son ciento veintiocho (128) y de ellas a 2019 (abril) solo 7 estarían acreditadas, 5 de carácter oficial, entonces, ¿qué ha sucedido con la acreditación de las IES que concentran casi la mitad (44%) de la oferta de IES del país, haciendo énfasis en las Instituciones Universitarias? Si bien el total de IES con carácter de Universidades representa el 29% del total de las 292 IES del país, dentro del conjunto de IES acreditadas ocupan el primer lugar con 83%.

Según fuera observado la mayor presencia de IU corresponderían al tipo de IES que se ubicaría en términos de mercantiles de la educación superior del país, ubicando prácticamente una posición referible a la distancia de las lógicas de acreditación, debido a que, en el mercado, las referenciaciones serían diferentes a las contenidas en los propósitos que sustentan la institucionalización de procesos de acreditación.

Por su parte, las universidades privadas acreditadas le apostarían a la lógica de la acreditación estatal. De hecho, muchos de sus académicos participarían, por un lado, en el diseño y puesta en marcha de la acreditación y, por otro lado, en la invención misma, a través de las posiciones ocupadas en la estructura de cargos y relaciones constitutivas del entramado burocrático, creado desde la misma expedición de la Ley 30 de 1992.

La acreditación a la que quizás le jugarían los propietarios de la composición mayoritaria de IES con carácter de IU privadas, sería la del mercado. Lo anterior se debe a que, según fuera objetivado mediante las estadísticas del SNIES-MEN, durante la vigencia 1992-2018 el Estado con una mano invertiría lo que correspondería para consolidar el SNA, a través de sus respectivos agenciamientos, y con la otra mano autorizaría la creación y la puesta en funcionamiento de un conjunto disímil de IES en el país.

## Conclusión

La conclusión del trabajo realizado tiene dos componentes, en tanto que establecimiento de modos de operación del Estado en la educación superior colombiana, concordante con otro momento de investigación en donde se especificaría su configuración histórica desde mediados del siglo veinte (Téllez y Guevara, 2016).

Por una parte, se podría indicar que con una mano el Estado favorecería, casi que promovería, la reproducción de condiciones encaminadas al fortalecimiento de un mercado de la educación superior. Por ejemplo, la continua aprobación de nuevas instituciones de educación superior, principalmente Instituciones Universitarias privadas -previamente comentadas- de las cuales a 2019 ninguna de las creadas desde 1990 estaría acreditada institucionalmente a la fecha.

Con la otra mano, sería instrumentado el propio funcionamiento del Estado mediante la institucionalización del Sistema Nacional de Acreditación, ante el cual acudirían mayoritariamente las universidades (públicas y privadas) que histórica y socialmente serían reconocidas como de calidad, según las preferencias sociales observadas sobre los años ochenta del siglo veinte.

Estas dos manos -y los mundos que promoverían- no tendrían necesariamente concordancia, a pesar de que la acción gubernamental y los diagnósticos realizados sobre la educación superior del país. Al respecto se incluye la reedición de una Comisión de Sabios (2019), la cual demandara un incremento serio y responsable de aquello que ha sido denominado como *calidad de la educación superior* en el país.

Por otra parte, la última lectura del análisis expresa que las universidades públicas tendrían dos escenarios de competición. Primero, estas IES competirían en términos de cobertura con las Instituciones Universitarias privadas, ya que, presuntamente, a las

universidades públicas llegarían los jóvenes con menores recursos económicos, pertenecientes a bajos niveles de estratificación socioeconómica en el país.

Segundo, las universidades públicas competirían con las universidades privadas por calidad, debido a que a partir de 2015 -con el Plan Nacional de Desarrollo del segundo gobierno de Juan Manuel Santos Calderón- la acreditación vería instituido un nuevo devenir en la trayectoria gubernamental de políticas de educación superior del país.

En efecto, las universidades privadas históricamente de calidad competirían con las públicas por presupuesto. De hecho, así se colegiría del planteamiento del nuevo rector de la Universidad de los Andes, Alejandro Gaviria, para quien las universidades privadas de calidad estarían -desde hace algún tiempo- ante “la enfermedad del costo” (El Tiempo, 2019). Por ende, una fuente de financiación accesible correspondería a los recursos públicos concentrados en el Estado que particularmente -mediante agenciamientos específicos por parte de académicos y egresados de dicha universidad- contribuirían a su reinención durante poco más de un cuarto de siglo en políticas económicas y de educación superior en el país.

Entretanto, para investigadores pertenecientes a uno que otro tanque de pensamiento empresarial -parte del fenómeno observado- sería signado como estancamiento o recalentamiento medido por dos indicadores: débil dinamismo en la búsqueda de (nuevas) primeras acreditaciones e incremento de IES con recomendaciones, además de la baja proporción de IES y programas con acreditación. En extenso,

Un síntoma de que el proceso parece estar estancándose es que no se observa mayor dinamismo en el número de IES y programas que buscan por primera vez la acreditación (...) Otro indicador del recalentamiento del modelo de acreditación es el número creciente de recomendaciones. Las IES o programas recomendados corresponden a aquellos que fueron evaluados con fines de acreditación pero que no obtuvieron un concepto favorable del CNA para acreditarse (Fedesarrollo, 2017, pp. 5).

En conformidad, se materializa la preocupación de los economistas de la política dominante a la lectura diacrónica comprensiva sobre los posicionamientos institucionales y los agenciamientos gubernamentales en las políticas de educación superior de Colombia, leídas en clave de campo.

## Referencias

- Bourdieu. P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona, España: Desclée de Brouer.
- El Presidente de la República de Colombia. (1987). *Decreto 0321 de febrero 16 de 1987 Por el cual se reglamentan los artículos 16, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 45, 46, literal b) del Decreto 80 de 1980*. Consultado en línea el 30 de mayo de 2019: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103779.html>.
- El presidente de la República de Colombia (1980). Decreto 80 de enero 22 de 1980 Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá D.C., Colombia.
- Fernández, C., y Castañeda, C. (2019, 29 de mayo). Las universidades enfrentan la enfermedad del costo: Alejandro Gaviria. *El Tiempo*. Disponible en <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-alejandro-gaviria-nuevo-rector-de-la-universidad-de-los-andes-368336>
- Lucio, R., y Serrano, M. (1992). *La Educación Superior Tendencias y Políticas Estatales*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editorial - Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, R. (1988) *La universidad Escindida*. En L.E. Orozco, R. Parra, y H. Serna (Ed.), *¿Universidad a la deriva?* (p.79-80) Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Pérez, M., y Cifuentes, J. (2000). *Sistema de Acreditación Colombiano. Visión Analítica*. En Ayarza, H. (Ed.), *Acreditación de programas, reconocimientos de títulos e integración* (p.151-183). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Orozco, L. (2013). *Tendencias de las Políticas Públicas en materia de educación superior*. En L.E. Orozco (Ed.). *La educación superior retos y perspectivas* (p. 35-36). Bogotá, Colombia: Ediciones.
- Congreso de la República. (2015). *Ley 1753 de 2015 Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”*. Bogotá D.C., Colombia.

- Téllez, S. y Guevara, R. (2016). Una relectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (28), 42-53.
- Villota, P. (2001). *Globalización a qué precio: el impacto en las mujeres del Norte y del Sur*. Barcelona, España: Editorial Icaria.

### **Bibliografía consultada**

- Banco Interamericano de Desarrollo en América y el Caribe (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-mejor-Pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-para-el-desarrollo-de-habilidades.pdf>
- Banco Mundial (2019). Informe sobre el desarrollo mundial 2019. La naturaleza cambiante del trabajo. Disponible de <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019#a>
- Colombia. Ministerio de Educación [MEN]. Sistema Nacional de Información de la Superior - SNIES. (Mayo, 2016). *Estadísticas de Educación Superior*. Sectorial. Disponible de: [http://www.mineduccion.gov.co/sistemas\\_de\\_informacion/1735/w3-article-212350.html](http://www.mineduccion.gov.co/sistemas_de_informacion/1735/w3-article-212350.html)
- Colombia. MEN. SNIES. (s.f.). *Estadísticas*. Recuperado el 4 de marzo de 2016 en: <http://snies.mineduccion.gov.co/consultasnies/programa>
- Colombia. MEN. SNIES. (s.f.). *Boletín Educación Superior en Cifras*. Recuperado el 5 de abril de 2016 en: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-350451.html>
- Colombia. MEN. Colombia Aprende. (s.f.). *Estadísticas 2012*. Recuperado el 7 de abril de 2016, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325044.html>
- Gobierno de Colombia. (2019). *Misión de Sabios Colombia*. Disponible en <https://minciencias.gov.co/mision-sabios/documentos>
- Reporte de datos de formación profesional en Colombia 2012 del total de estudiantes matriculados en educación técnica y tecnológica. Consultado en línea el 30 de mayo de 2019: [http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte\\_de\\_datos\\_bibb.pdf](http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte_de_datos_bibb.pdf)
- Tendencia Económica. Fedesarrollo. Fecha de publicación: Enero 19 de 2017. ISSN 1692-035X. p. 3-8).



## PARTE II

### Introducción

La primera parte de la tesis, permitió la definición del objeto de investigación en varios sentidos, lo primero fue confirmar, a través de la indagación del estado del arte, que a pesar que había un número significativo de investigación aún falta mucho por explorar no sólo con respecto a la acreditación de la calidad como objeto de estudio, sino sobre la calidad de la educación superior en Colombia y en el resto del mundo. No obstante, se identificó que la indagación del tema ha ido configurando paulatinamente comunidades académicas las cuales se convierten en validadores de este interés investigativo y permiten comprender el lugar que ocuparía la investigación en dicho universo, así como su posible interrelación con temas, investigadores e instituciones. De igual modo y no menos importante, el análisis permitió comprender que la relación entre acreditación y docencia prácticamente no ha sido estudiada, y más aún, la acreditación en relación con la práctica de los profesores sería aún una “caja negra” que estaría esperando ser abierta para comprender un nivel más profundo de sus efectos, lo cual sin duda abrió una ventana de amplias dimensiones para que esta investigación contribuya significativamente en la construcción del conocimiento al respecto.

Así mismo, los últimos documentos demostraron, mediante análisis estadístico, que en efecto la acreditación se ha constituido como un mecanismo más de consagración, que, de regulación, favoreciendo que universidades de tradición tanto del sector público como privado obtengan dicho reconocimiento. Este favorecimiento también sería evidente en programas, regiones y áreas que siempre han sido reconocidas por alta su calidad. Como por ejemplo, fueron la Universidad Nacional de Colombia por haber logrado la consagración de su prestigio en calidad, siendo la universidad del sector público y del país con mayor número de programas acreditados; la Pontificia Universidad Javeriana por ser la universidad privada que cuenta con todos los programas de pregrado acreditados y además fue pionera en la acreditación de programas y la primera institución acreditada en el país; Así mismo, los programas de Ingeniería y Enfermería fueron reconocidos como representantes de dos áreas pioneras en el país y con mayores predominios en la

acreditación: Ingeniería, Arquitectura, Urbanismos y afines, y Ciencias de la Salud; a su vez Bogotá fue reconocida como la ciudad líder en acreditación con el mayor número de oferta de educación superior y mayor número de acreditaciones, constituyéndose estos los escenarios más atractivos para llevar a cabo indagaciones que refieran a efectos, cambios y relaciones con el proceso de acreditación, razón por la cual fueron preseleccionados, cada uno de ellos, como casos de estudio de esta investigación.

Descubrir que la acreditación tendría intereses distintos a los expresados en sus documentos constitutivos no dejaba de lado la preocupación por analizar los resultados esperados por implementar el modelo acreditador en el ámbito propiamente educativo, al contrario, ponía de relieve la pregunta por si dicha distensión tendría efectos sólo en el ambiente exógeno a la universidad o si en su nivel endógeno seguía procurando efectos, lo cuales se pondrían en evidencia en la medida en que si una institución o programas cumplía con cierto número de características, puestas en operación de manera conjunta con procesos periódicos de autoevaluación y mejoramiento promoverían la “creación de una cultura de la calidad”, que interpretada en términos de la realidad, correspondería a un accionar común de los agentes universitarios, en función del aseguramiento de un servicio de calidad, por lo que cada uno de ellos, desde la posición que ocupen, deberían ajustar sus prácticas hacia la búsqueda de procesos de mejoramiento que correspondan con el logro de la calidad educativa.

Por lo que, un verdadero proceso evaluativo de la política tendría que considerar un análisis de la forma cómo la acreditación ha permeado el actuar de los agentes en el espacio universitario, buscando comprender en particular si sus prácticas han sido mejoradas a partir de la incorporación de los resultados auto evaluativos promovido por el modelo acreditador, es por esto que esta investigación decide, a partir del análisis de los dos espacios universitarios programas mencionados arriba mencionadas, comprender cómo se configuraron las prácticas de los agentes universitarios denominados “profesores” para determinar su correspondiente relación con los procesos de mejoramiento derivados de la acreditación.

Para realizar este análisis se requiere, de acuerdo con la postura teórica asumida, en todo caso, conocer los esquemas de representación de los profesores, y las condiciones de funcionamiento del espacio social en el cual están circunscritos, lo que conduce necesariamente a caracterizar todo elemento, en función de las relaciones que unen al profesor con el sistema de las reglas determinadas por espacio universitario y de las que obtienen su sentido y su función. (Bourdieu, P., 2007),

Por tanto, la investigación incorpora al análisis la asunción de “espacio social”, definido, como el espacio universitario en el que confluyen diferentes agentes académicos, quienes participan de manera consiente e inconsciente por el logro de objetivos específicos. Es ese lugar, siguiendo a Bourdieu, (1990), donde los profesores llevan a cabo sus prácticas, reconociendo el valor de estar inmersos en el juego que se plantea para permanecer y sobresalir en este espacio social, y, en consecuencia, conocen e incorporan las leyes inmanentes a él, a partir de lo cual definen sus estrategias y luchas para conservar y mejorar la posición que ocupan.

De ahí la importancia de conocer la forma como se estructura el funcionamiento del espacio social, y la grafía de la incorporación de la política de acreditación en cada una de las instituciones seleccionadas para determinar cuáles serían las relaciones objetivas que, bajo sospecha, podrían orientar las acciones de los profesores, condicionando la acción de los agentes, en términos del mejoramiento de su práctica educativa. Por tanto, mediante el análisis del espacio universitario, se establecen las posibles distinciones con respecto a los procedimientos formalmente instituidos, vía reglamentos, políticas, programas y planeamiento institucional, para poder dar fundamento, más adelante, a la pregunta de si éstas representan posibles relaciones de fuerza que subyacen al actuar docente.

Para ello, el proceso de selección de los casos, permite comprender las disyunciones o coincidencias entre los escenarios público y privado, así como las distinciones en los procesos de adhesión de esta política pública a su cultura institucional, esto aprovechando el nivel de comparabilidad entre las dos instituciones que comparten similitudes en cuanto a su trayectoria, reconocimiento, oferta y estructura. Identificando, además de los atributos ya

mencionados, que la Pontificia Universidad Javeriana, es una universidad líder en el sector privado que por su trayectoria y prestigio participó a través de sus académicos en la definición de la Ley 30 y en la configuración del modelo de acreditación haciendo parte de los primeros miembros del Consejo Nacional de Acreditación. Por su parte, la Universidad Nacional, considerada por varios rankings como la mejor universidad del país y una de las mejores de Latinoamérica, es la universidad más importante del sector público que además de haber participado activamente en las determinaciones de la Ley 30, extrañamente se caracterizó por mostrar, en los primeros años de funcionamiento de la acreditación, una resistencia a participar en dichos procesos. En consecuencia, la razón de ser de realizar la descripción de dicho espacio está dada porque cada una de estas universidades ocupa un lugar significativo dentro de un grupo de universidades que predominaron en las dinámicas acreditadoras, y que por cumplir con dicha condición requieren ser identificadas en sus características, lo que conllevaría a establecer diferencias con otras universidades acreditadas o no acreditadas, es decir, no se trata de describir cada universidad en cuanto tal, sino de ofrecer elementos para objetivarlas y comprender el lugar que ocupan y lo que representan en el conjunto de las universidades en Colombia.

Adicionalmente, la descripción de los dos programas seleccionados, Ingeniería Industrial e Enfermería, brindan miradas comparables entre dos áreas de conocimiento que históricamente han mostrado liderazgo en la oferta de programas en Colombia, por lo que los resultados allí encontrados pueden ser muy representativos no sólo en relación al universo que representan, sino podría ser factible que puedan ser extensivos y estudiados en otros programas que componen dichas áreas.

Dicho lo anterior, a continuación, se describe la forma como se incorporó la política de acreditación en cada institución, y la estructura gubernativa de cada institución, detallando sus leyes de funcionamiento a través de la descripción de las directrices institucionales que enmarcan la práctica del profesor en la docencia, para más adelante mediante un análisis correlacional poder determinar si dichas leyes, políticas, objetivos de mejoramiento docente, pueden relacionarse con el mejoramiento de la labor docente.

**Referencias**

Bourdieu, P. (1990). *Algunas propiedades de los campos*. En *Sociología y Cultura*. México

D.F., México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

## Capítulo 1. La Pontificia Universidad Javeriana como espacio social

La Pontificia Universidad Javeriana- PUJ- es una persona jurídica de derecho canónico, reconocida por el Estado colombiano como Universidad, está facultada para expedir títulos en todas las modalidades educativas y áreas propias de instituciones de educación superior, de acuerdo con la Ley. Es una institución de utilidad común, sin ánimo de lucro, de carácter privado, organizada como fundación y regentada por la Compañía de Jesús. La Universidad Javeriana fue fundada en el año de 1621, luego de su cierre en 1767, reinició labores en 1930<sup>28</sup>. Su Misión declara que:

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora. Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone:

-la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y,

-la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana (Acuerdo No. 576 del Consejo Directivo Universitario, 26 de abril de 2013).

Esta institución cuenta con dos sedes en Colombia, en las ciudades de Bogotá y Cali. De acuerdo con el Informe al Consejo de Regentes 2018 -publicado en marzo de 2019-, en la sede de Bogotá, la Universidad posee 38 programas de pregrado y 18.670 estudiantes en este nivel. A nivel de posgrado goza de 3.834 estudiantes matriculados distribuidos así: 52

---

<sup>28</sup> Jairo Cifuentes Madrid. El Impacto De Los Procesos De Acreditación: El caso De La Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

de Especialización Profesional; 38 especializaciones clínicas y quirúrgicas; 49 Maestrías; y 10 programas doctorales. Tiene un total de 3.478 profesores: 1.293 son de planta y 2.185 de hora cátedra. El 38.8 % de docentes cuentan con un nivel de formación de doctorado y 29.4% poseen título de maestría. El funcionamiento de la Universidad es apoyado por 1.479 empleados administrativos<sup>29</sup>.

### **Estructura de gobierno universitario<sup>30</sup>**

Académicamente, se organiza en 18 facultades y 61 departamentos. La estructura de gobierno de la PUJ está constituida por varios órganos colegiados: El Consejo de Regentes (1), Consejo Directivo Universitario (1), Consejo Académico (1), Consejo del Medio Universitario (1), Consejo Administrativo (1), Consejos de Facultad (18) y Comités de Departamentos (61).

El Consejo de Regentes es la máxima autoridad de gobierno en la Universidad, ejerce sus funciones de acuerdo con los Estatutos y está compuesto por el Vice-Gran Canciller, tres miembros designados por el Vice-Gran Canciller -que tengan conocimiento de la Universidad- y por tres miembros de la Comunidad Educativa Javeriana que hayan estado vinculados a la institución al menos por cinco años. El período de los miembros tiene una vigencia de tres años. Dentro de sus funciones principales se encuentra el dar orientaciones a la Universidad para su desarrollo y funcionamiento, orientando los modos de realizar su Misión y Proyecto Educativo.

De este modo, el Consejo de Regentes es la autoridad encargada de adoptar las

---

<sup>29</sup> Cifras tomadas del Informe del Rector al Consejo de Regentes, 2018, publicado en marzo de 2019.

<sup>30</sup> La descripción de la estructura gubernativa se extrae de los siguientes documentos institucionales: Los Estatutos aprobados por la Congregación para la Educación Católica el 25 de abril de 2013, y ratificados por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución número 11405 del 29 de agosto de 2013, El Reglamento Orgánico de la Universidad aprobado Actualizado por Acuerdo N° 642 del 22 de marzo de 2017; El Reglamento de Unidades Académicas, aprobado por el Consejo Directivo Universitario, Octubre 1° de 2003; y el Código de Buen Gobierno aprobado mediante el Acuerdo 411 bis del 22 de Marzo de 2006.

propuestas de reforma de los Estatuto, realizar la consulta a la Comunidad Educativa sobre los candidatos para Rector -de la Universidad y la Seccional- y Vicerrectores. Así mismo, brinda concepto sobre los planes generales de desarrollo, el presupuesto general, el plan de inversiones y los estados financieros de la Universidad. De igual modo, evaluar el informe anual que evidencia el funcionamiento y avance de la Universidad para generar las orientaciones a las que haya lugar.

Al interior de la Universidad, el Consejo Directivo Universitario es la máxima autoridad encargado de trazar las políticas generales relacionadas con la planeación, la organización, el presupuesto, la dirección y el control de las actividades de la Universidad. Así mismo, propone las reformas estatutarias y toma las decisiones con respecto a su dirección general, acorde con: los Estatutos, las orientaciones que señale el Consejo de Regentes y los Reglamentos establecidos<sup>31</sup>. También, es el organismo delegado de crear, suprimir o integrar, facultades, unidades académicas, programas académicos y de presentar al Rector los candidatos para Decano de Facultad y Secretario General de la Universidad, entre otros.

En orden jerárquico, el Consejo Académico es el siguiente organismo de gobierno colegiado, al cual corresponde la adopción y la ejecución de las directrices generales respecto a la planeación, la organización, la dirección y el control de las actividades académicas. Está integrado por el Vicerrector Académico, el Rector y los Decanos de Facultad. A partir de ello, propone políticas asociadas con las actividades académicas y evalúa su aplicación; establece los procedimientos para aprobar, suspender o suprimir programas académicos; y reglamenta lo relativo a los diplomas y los certificados de programas académicos que se expidan en nombre de la Universidad, entre otras de sus funciones.

Aunado a ello, coexisten otros órganos colegiados, a saber: *Consejo del Medio Universitario* y el *Consejo Administrativo*. El Consejo del Medio Universitario está integrado por el Vicerrector del Medio Universitario, el Director de Gestión Humana, dos

---

<sup>31</sup> El Reglamento Orgánico, del Profesorado, de Estudiantes, del Personal Administrativo, de Unidades Académicas, y de Emblemas, Símbolos y Distinciones Universitarias.



Decanos de Facultad, un director de Carrera, un Director de Departamento, un Director de Posgrado, un Secretario de Facultad -todos pertenecientes a la Sede Central- y dos estudiantes miembros de los Consejos de Facultad. Su principal función es proponer las políticas relacionadas con las actividades del Medio Universitario y evaluar su aplicación.

Al Consejo Administrativo le corresponde, por su parte, la adopción y la ejecución de las directrices generales relacionadas con la planeación, la organización, la dirección y el control de las actividades administrativas. Se encuentra integrado por el Vicerrector Administrativo, el Rector, cuatro Decanos de Facultad, tres directores de actividades administrativas, dos de la Sede Central y uno de la Seccional.

De otra parte, la universidad funciona de manera descentralizada, dado que sus 18 Facultades son unidades de gestión autónomas encargadas de planificar las actividades de los profesores, en el marco de las tres funciones sustantivas: investigación, docencia y servicio. Las facultades en el ejercicio de su autonomía administran el gasto de los recursos financieros para garantizar el desarrollo académico-administrativo de los programas académicos. Para llevar a cabo, dichas responsabilidades las facultades cuentan con dos autoridades de gobierno: los consejos de facultad y los decanos de facultad. En el caso de los primeros, su responsabilidad principal es trazar, aplicar y evaluar las directrices específicas que deben regir las actividades académicas, del Medio Universitario y administrativas de la Facultad, así como estudiar y aprobar las propuestas de planes de desarrollo, y las reformas de los currículos de las Carreras y Posgrados de la Facultad, entre otras más responsabilidades. En particular, debe examinar con atención y aprobar las propuestas de creación, suspensión o supresión de Programas Académicos; y establecer los requisitos particulares para la admisión de estudiantes a las Carreras y Posgrados adscritos a la Facultad. Los miembros que conforman estos consejos son: el Decano de Facultad, los Directores de Departamento, de Carrera, de Posgrado y de Instituto, un representante de los Profesores, uno de los estudiantes y uno de los egresados elegidos para períodos de dos años.

Por su parte, el Decano de Facultad, es quien dirige y promueve, las políticas emanadas por el Consejo Directivo Universitario, el Rector y los Vicerrectores para el desarrollo de las actividades académicas, asegurando que se conserve siempre los principios e identidad que profesa la Universidad. El Decano es el encargado de promover el desarrollo de la Comunidad Educativa, garantizando que los estudiantes y profesores identifiquen las consecuencias éticas y sociales del conocimiento en sus procesos de docencia, investigación y servicio. También, es el encargado dirigir y hacer el seguimiento a la gestión de los Directores de Unidades Académicas, los Profesores, el Secretario de Facultad y demás Personal Administrativo y, en consecuencia, tiene la potestad de nombrar y remover a los profesores y empleados administrativos a su cargo.

Las facultades están constituidas por Departamentos, Carreras, Posgrados e Institutos. Los Departamentos buscan el desarrollo de un área del conocimiento, mediante la investigación, la prestación de servicios docentes que les sean solicitados por las Carreras y Posgrados y la realización de otros servicios como educación continua, consultorías y asesorías, todo ello dentro de su área del conocimiento. Les corresponde garantizar la calidad académica de todas las actividades de investigación, docencia y servicio en su respectiva área del conocimiento. De igual modo, los Institutos son las Unidades Académicas responsables de realizar investigación interdisciplinaria y de consultoría sobre problemáticas de relevancia social y científica, que no pueden ser atendidos en la actividad ordinaria de los Departamentos.

Las carreras y los posgrados, por su parte, son las responsables del desarrollo de los currículos de un programa académico de pregrado y posgrado respectivamente, de tal forma que se garantice la excelencia disciplinaria o profesional, dentro de una perspectiva de formación integral. Al interior de las facultades también existen los comités de Departamento, Carrera y Posgrado, los cuales son organismos colegiados responsables de asesorar a los directores correspondientes en los asuntos relacionados con: la planeación, la orientación, el seguimiento, la evaluación permanente, la reforma del currículo de acuerdo con los recursos que sean necesarios para el desarrollo del mismo, el desarrollo del área del

conocimiento y la propuesta de programas académicos en el área correspondiente a la Unidad.

### **Posicionamiento de la PUJ en la política de acreditación: Una coacción de su libertad para decidir.**

Este apartado realiza un relato referente a las maneras en que la PUJ fue incorporando el tema de la acreditación, evidenciando cuál ha sido su posicionamiento y participación en la constitución de la política de acreditación. Así, se trata de develar si la adopción de la política de acreditación constituyó una coacción de la libertad de la institución para decidir. Lo anterior se debe a que podría haber existido una relación de fuerza al ser la Javeriana, una institución de reconocido prestigio y trayectoria académica, cuyo nombre representa para el país un modelo universitario de destacada calidad, por lo cual pudo verse en la necesidad de mostrar liderazgo en el tema de la acreditación.

El padre Alfonso Borrero Cabal S. J<sup>32</sup>., rector de la Universidad en el periodo 1970 y 1977, gran investigador y reconocida autoridad en el tema universitario, estaba en contra de la acreditación porque “él decía ¿quién acredita a quién? ¿con qué autoridad alguien va acreditar a una universidad? y la respuesta que él daba era: -la universidad se acredita por la sociedad- es el reconocimiento que obtiene de la sociedad lo que hace que verdaderamente una institución de calidad”. Lo anterior lo mencionó el entrevistado 4, quien fue elegido Rector Magnífico de la Pontificia Universidad Javeriana en el periodo 1998-2007, época en la cual la PUJ recibió el reconocimiento como la primera universidad en Colombia que contaría con acreditación de la calidad <sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Escribió con la financiación de la International Development Research Centre y la UNESCO, el libro titulado *The University as an Institution Today. TOPICS FOR REFLECTION. Referente a nivel mundial sobre la características, configuración, función y gestión de una universidad de calidad. Así mismo, escribió siete tomos sobre Universitología, que fueron referentes importantes en el desarrollo del campo universitario en el país para la década de los 90.*

<sup>33</sup> Este apartado toma como referencia el documento “La autoevaluación en la Universidad Javeriana” 2004 de María Dolores Pérez, Secretaría de Planeación de la PUJ para la fecha y la entrevista realizada al Padre Gerardo Remolina, Rector de la Universidad en el periodo 1998-2006”

A pesar de las resistencias expresadas por el Padre Borrero sobre la adopción de mecanismos de acreditación la calidad, el Padre Gerardo Arango S.J., Rector en la vigencia 1989-1998, creó un comité -al interior de la Universidad- para que analizara las experiencias de otros países relacionados del tema de la calidad de la educación superior, a fin de que le ofrecieran conceptos alrededor del proceso del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. Los resultados del estudio evidenciaron que la acreditación era una fórmula eficaz, aunque no es un sistema que se manejara, ni en la misma forma, ni con los mismos criterios, ni con los mismos objetivos, en los diferentes países en los que se había implantado.

El interés del Padre Arango quizás se relacionaba con el panorama de tensión alrededor del tema de la calidad que se vivenciaba en el país a finales de los 80's, en el que la Pontificia Universidad Javeriana jugaba un papel de liderazgo en la discusión. Por un lado, muchas universidades privadas estaban participando en la conformación de la junta directiva del ICFES, definiendo el futuro de la regulación de la calidad de la educación en Colombia para tratar de conservar el atributo de *universidad* solo para aquellas que contaran con condiciones de calidad. Por otro lado, un grupo de universidades privadas emergentes estaban cuestionando la existencia de dichos mecanismos reguladores, como lo mencionaba el entrevistado 1, Vicerrector de la Universidad Nacional narrando el origen de los procesos de acreditación:

*“en particular recuerdo que los rectores de la Universidad Javeriana y la Universidad Externado De Colombia fueron importantes líderes en ese proceso, estaban digamos con una genuina apuesta por la exigencia de la calidad, pero evidentemente habían muchas universidades privadas que no cumplían con esas condiciones y aun así estaban interesadas en seguir siendo llamadas ‘universidades’ y como evidentemente en la democracia gana la mayoría, entonces quedo en la ley todo el universo de universidades que existían a pesar que no cumplieran con dichas condiciones”* (Entrevistado 1).

Es así que el concepto de universidad que maneja la Ley 30 se extiende a todas las instituciones que se llamaban *universidades*, sin hacer distinción ni alusión a un concepto de calidad implícito en ello. Por lo que las universidades reconocidas para ese momento tendrían que incursionar en los procesos de acreditación, con el fin de distinguirse de

aquellas universidades que no contaban con atributos de calidad. Entonces, naturalmente los lineamientos y los comités de pares de acreditación se configurarían principalmente, a partir del apoyo y las propuestas de las grandes universidades privadas del país.

El Padre Arango, al igual otros rectores de universidades de trayectoria, llevaron propuestas similares a la experiencia norteamericana al seno de la comisión estatal compuesta para tal fin. A partir de ello, se acordó la conveniencia de establecer, en la Ley que reformaría la educación superior, la autonomía universitaria, acompañada de un sistema voluntario de acreditación. Este último buscaba propender altos niveles de calidad, al basarse en autoevaluaciones y en evaluaciones externas realizadas por la comunidad académica y no por funcionarios estatales. Aunque, a diferencia de la experiencia en Estados Unidos, el Estado colombiano tiene la función final de conferir la acreditación. Esta propuesta formó parte de la Ley 30 de 1992, que actualmente rige la educación superior en el país.

Dicho compromiso en el establecimiento de la acreditación en el país y la promulgación de la Ley 30, puso a los rectores de las universidades en la necesidad de prepararse para asumir el liderazgo de dicho proceso. Para ello, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de los Andes, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Eafit, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad del Norte, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y la Universidad Industrial de Santander acordaron la creación del grupo colaborativo de trabajo denominado el *Grupo de las 10*, conformado por académicos reconocidos de cada una de ellas, dedicados a estudiar las maneras de afrontar los procesos de acreditación.

El objetivo principal del *Grupo de las 10* era estudiar el significado de los procesos de autoevaluación y hacer algunas propuestas para su aplicación en Colombia, revisando los alcances de la acreditación prevista en la Ley y trabajando en la preparación colectiva de las diez universidades para afrontar los retos pertinentes.

Quedó claro que dicha preparación colectiva no podía circunscribirse a los procesos de autoevaluación y el debido alistamiento de las visitas de evaluadores externos, sino que consistía en la colaboración interinstitucional para conducir a la obtención de mayor calidad. El grupo contó con la asesoría del Profesor Herb. Kells, norteamericano radicado en Dinamarca, que tenía la reputación de ser uno de los mayores expertos en el mundo sobre acreditación<sup>34</sup>. Lo anterior demuestra el posicionamiento de la Universidad no solo mediante su acercamiento a los entes de gobierno, establecidos para regular la calidad como el Icfes, sino en la participación en el grupo de las 10.

Es importante reconocer que la acreditación no fue un asunto *acrítico* de las universidades frente al Estado, es decir, la Javeriana partió de la reflexión de los académicos y directivos de esta y otras universidades para vincularse a la acreditación, participaron de manera concomitante con el Estado y con Ascun<sup>35</sup>, en la configuración de lo que es hoy la política de acreditación y la modelación del Consejo Nacional de Acreditación.

En consecuencia, la participación en los procesos de acreditación respondía a una clara conciencia de la responsabilidad que había asumido la Pontificia Universidad Javeriana con la Educación Superior del país y con la sociedad colombiana, más que a una decisión libre de querer participar en ella o no.

### **Incursión de la PUJ en los procesos de acreditación**

En el año de 1996 la acreditación se estable como una prioridad en el marco de su planeación estratégica, adelantando procesos autoevaluativos de los programas académicos.

---

<sup>34</sup> Notas tomadas de un artículo no publicado de Pedro Polo “El Grupo de las Diez”, noviembre de 2014.

<sup>35</sup> Asociación Colombiana de Universidades fundada en 1957 con la participación de 22 Rectores de Universidades (10 públicas y 12 privadas) cuyo propósito fundamental era el manejo de las relaciones de la Asociación con el Estado, especialmente en el apoyo para el cumplimiento de las funciones constitucionales, legales, de inspección y vigilancia La dirección y Administración. Consultado en: <https://www.ascun.org.co/organizacion/index/semblanza>

Para ello, la Universidad definió e implementó el proyecto *Modelo de Autoevaluación y Acreditación de Programas Académicos de Pregrado* y, posteriormente, el de acreditación institucional, los cuales se convirtieron en una respuesta al compromiso adquirido. Además, se constituyó en una oportunidad para que la Universidad examinara sus condiciones internas de desarrollo, al tiempo que le permitió ampliar su capacidad de respuesta frente a las necesidades del entorno. Esto permitió el mejoramiento de sus condiciones para impulsar la investigación, promover la formación integral de sus miembros y la interdisciplinariedad, lo cual -de acuerdo con su Misión<sup>36</sup>, vigente en 1996- constituía el sentido primordial de su vocación de servicio<sup>37</sup>.

Por lo que, el Padre Gerardo Arango -a través del grupo conformado para tal fin- realizó una invitación a las facultades para que, aquellos que quisieran, iniciaran el proceso de acreditación de los programas. Así, lo relataba el profesor Carlos Muñoz, director de la carrera de Ingeniería Industrial de la época

“la Universidad a nivel central conformó un equipo, en el que estaba las doctoras María Dolores Pérez, y Ana Cristina Miranda, también un profesor muy querido (Guillermo Cepeda), y una profesora que manejaba la parte de estadística (María Nelcy Rodríguez), entonces, ellos preguntaron en la Universidad, ¿Quiénes quieren empezar procesos de acreditación?, entonces esa fue la oportunidad perfecta (dos años atrás venían realizando una reestructuración y una revisión del plan de estudios del programa de Ingeniería Industrial, y habían desarrollado la propuesta del nuevo plan de estudios), entonces dijimos arranquemos nosotros, y lo comenzamos hacer junto con Ingeniería Electrónica. Con el acompañamiento de las personas mencionadas y siguiendo los pasos de la autoevaluación establecidos en el modelo y una elaboración detallada de los documentos, se logró la acreditación de Ingeniería Industrial como uno de los primeros programas del país en recibir dicho reconocimiento”.

---

<sup>36</sup> Misión institucional vigente cuando se inician los procesos de autoevaluación de programas en el año de 1996.

<sup>37</sup> Apartes de este numeral han sido retomados del documento Acreditación de calidad en Colombia y en la Universidad javeriana. María Dolores Pérez Pineros

A partir de dicho llamado, se iniciaron los procesos de acreditación de cuatro programas, en el marco del inicio del periodo rectoral (1998-2007), al respecto el entrevistado 4 recuerda

*“cuando yo entré a la rectoría, el padre Gerardo Arango me dijo: “mira estamos en esto tu veras si sigues o no, yo pensé en ese momento, el programa de historia y el de literatura tienen mucho reconocimiento en la sociedad Colombiana, hay que concluir dichos procesos, sin embargo, surgió la dificultad que los indicadores señalados en el modelo eran muy cuantitativos, por lo que la primera critica que se hizo era que era necesario pasar a una acreditación de tipo más cualitativo que no diera simplemente números por ejemplo cuantos profesores tiene o cuantos horas, sino bueno cuál es el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se utiliza en la universidad, cuáles son las ventajas que la universidad le brinda a los estudiantes, entonces tuvimos la oportunidad de participar en el mejoramiento de los 10 factores que definirían la calidad a partir de un consenso muy con las demás universidades”*  
(Entrevistado 4).

Quizás, por ello el entrevistado 4 reveló que tuvo momentos de duda, escepticismo y hasta rechazo sobre si ¿la serie de indicadores -que le parecía en extremo agobiante- era el camino apropiado para determinar los aspectos cualitativos de una institución o programa? y además ¿Qué sentido tenía someterse a un proceso dispendioso de tiempo, energía y recursos humanos y económicos para obtener una acreditación oficial de programas que ya eran ampliamente reconocidos por la sociedad como de alta calidad? Interrogantes que fueron finalmente superados cuando descubre cuál sería el significado que tendría verdaderamente la acreditación para la Universidad:

“Ante todo el deber ético de ofrecer un servicio de calidad que no estuviera avalado únicamente por el prestigio de una institución que, como todo lo humano, corre el peligro de desgastarse y vaciarse, si no cuenta con la posibilidad de una adecuada renovación, y con un dinamismo capaz de actualizarla con relación a los retos que le plantea el avance de la ciencia y de la técnica contemporáneas, particularmente en esta era del conocimiento que avanza a velocidades hasta hace poco insospechadas. Igualmente, el sentido de responsabilidad social que exige no solo brindar un servicio altamente cualificado y pertinente que responda a las necesidades de desarrollo y progreso de la sociedad, en sus aspectos social y laboral, sino también el rendir cuentas de la forma como de hecho se presta dicho servicio y de su repercusión en el cuerpo social. Pero el deber ético y de responsabilidad social exige además tener la valentía y el coraje



de asumir una actitud de honestidad y transparencia desde el interior de la misma institución, confrontándose consigo misma y con los demás, de tal manera que se pueda obtener una imagen lo más objetiva posible de sí misma. Esta razón se apoya claramente en la convicción de que el primer paso para mejorar y superarse es el de reconocer con total sinceridad los propios límites y debilidades” (Remolina, julio de 2002, pp. 2-3).

Una vez esclarecida la apuesta de la Universidad por la acreditación, se procedió con la certificación de alta calidad de cuatro programas, lo cual era requisito para poder dar inicio al proceso de acreditación institucional. Una vez recibida la acreditación de los programas, la Universidad decidió entrar en la acreditación institucional, que como mencionaba el entrevistado 4 fue dispendioso pero afortunado, pues

*“el proceso de acreditación fue un proceso muy largo era al mismo tiempo muy eficaz el dinamismo muy grande casi que una especie de competencia o mejor como una rivalidad con la universidad de Antioquia, pues teníamos el anhelo de ser los primeros en conseguir dicha distinción, pero estábamos casi al mismo ritmo de la Universidad de Antioquia y ellos a punto de ser la primera pero afortunadamente la universidad javeriana fue la primera en recibir esa acreditación”* (Entrevistado 4).

La Universidad Javeriana presentó en el mes de julio de 2001 la solicitud al Consejo Nacional de Acreditación para iniciar el proceso conducente a obtener la acreditación institucional, al cumplir con las condiciones exigidas para dicho proceso. En el mes de agosto de 2001 la Universidad inició su proceso de autoevaluación, el cual finalizó con la entrega del informe al CNA en junio de 2002.

Para la Universidad, el proceso de autoevaluación institucional tuvo significancia, ya que representó una ocasión para examinar el desarrollo de sus funciones sustantivas y sus condiciones de funcionamiento. De este modo, se revisó la coherencia entre su actuar institucional y sus postulados universitarios y se definieron estrategias que le permitieran acercarse al ideal de excelencia que se ha formulado. Se sometieron a evaluación los siguientes factores: Misión y Proyecto Institucional; Estudiantes y Profesores; Procesos Académicos; Investigación; Pertinencia e Impacto Social; Autoevaluación y

Autorregulación; Bienestar Institucional; Organización, Gestión y Administración; Recursos de Apoyo Académico y Planta Física, y Recursos Financieros.

Como resultado del proceso de autoevaluación, la Institución identificó las fortalezas y las debilidades que tenía en cada uno de los factores evaluados y precisó una serie de propuestas que agrupó en líneas de mejoramiento y planes de cambio, promoviendo el aseguramiento de la calidad. En febrero de 2003 la Universidad recibió la visita de los evaluadores externos, la cual estuvo conformada por cinco distinguidos académicos de diversas instituciones de educación superior colombianas. Se incluyó también en la comisión un par internacional miembro del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de Estados Unidos (CHEA).

En el mes de mayo de 2003, el Consejo Nacional de Acreditación realizó la evaluación final de la Institución y recomendó al Ministerio de Educación Nacional su acreditación. El Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 1320 del 12 de junio de 2003 le confirió la acreditación institucional, por un período de ocho años.

De acuerdo con lo expresado por el entrevistado 4, incursionar en la acreditación institucional le dejó a la Universidad muchas ventajas. Primero, la capacidad de autocrítica, involucrando a toda la comunidad universitaria y no solamente era un comité que juzgaría. Segundo, se creó una mayor unidad de la universidad entre las diversas unidades académicas, generando una mentalidad de cuerpo con una preocupación global.

Tercero, la posibilidad de identificar oportunidades de mejora y llevar a cabo la transformación de aspectos de la planta física, de bienestar de los estudiantes, la formación de los profesores, la incidencia de la investigación y examinar cómo se está administrando la universidad, etc. Así, realmente era tener una visión global del estado de la universidad y de la forma como todos iban colaborando para mejorar. En consecuencia, se creó un interés solidario por el bienestar general de la universidad. Cuarto, y último, reconocer que la acreditación no se realizaba por la certificación, sino era un verdadero compromiso de futuro, a través de la realización de los planes de mejoramiento, bajo el entendimiento que

la opción por la acreditación de la calidad era una manifestación expresa del ejercicio de la autonomía universitaria y de la capacidad de autorregulación de la Universidad.

En consecuencia, en adelante buscaría, a través de los procesos de acreditación, “Promover que las prácticas autoevaluativas se afinquen como elementos consustanciales en la vida de la Universidad y contribuyan a hacer realidad su compromiso con la calidad y la pertinencia”, para lo cual procuraría desarrollar los siguientes objetivos específicos:<sup>38</sup>

- Definir y desarrollar los mecanismos institucionales apropiados para asegurar los procesos de mejoramiento continuo que se derivan del trabajo de autoevaluación.
- Diseñar y mantener actualizados los modelos autoevaluativos tanto de la institución como de los programas en sus aspectos metodológicos y técnicos.
- Sistematizar el conocimiento y la experiencia adquirida en los procesos de autoevaluación de la Universidad.
- Participar en foros y discusiones sobre la acreditación y autoevaluación tanto nacional como internacionalmente.

### **Cambios en la cultura organizacional derivados de la acreditación.**

A continuación, se describen ejemplos de cómo la Universidad usó los procesos de acreditación para mantener y ampliar su capacidad organizativa e incorporar en el tiempo una cultura de la calidad. En particular, se buscaba ir más allá del cumplimiento a los planes de mejoramiento derivados de dichos procesos, implementando cambios institucionales que contribuyeron a que se consolidara una “cultura autoevaluativa y autorregulativa”, la cual debe no se concibe como una acción puntual sino una actuar de que debe mantenerse y ampliarse en el tiempo. Esto se evidenció en la dinámica de trabajo que se ha llevado a cabo y en la formulación de nuevas propuestas estratégicas que se

---

<sup>38</sup> Equipo Base de Acreditación de la Universidad Javeriana. “Modelo de autoevaluación y acreditación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá”. ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Foro de Innovación en Educación Superior, 1999.

ajustan a las demandas de las cambiantes condiciones de la Universidad y del entorno, permitiendo que la Institución haya evolucionado en sus logros, apuestas, desafíos y estrategias institucionales.

#### **a. De un comité básico a un ejército acreditador**

Los procesos de acreditación adelantados por la Universidad siempre han sido liderados directamente por el Consejo Directivo Universitario, el Rector y el Vicerrector Académico. Inicialmente, su coordinación estuvo a cargo de persona encargada de la asistencia del Vicerrector académico, una profesora de la Facultad de Educación y dos profesores que apoyaban la parte de estadística y de sistemas. Para ese momento, el tema de acreditación consistía en un apoyo brindado a los programas, sin embargo, no hacía parte de las funciones establecidas en los cargos de las personas mencionadas, entre otras razones porque los cargos de asistente y asesores del Vicerrector Académico no contaban con funciones particulares. Por el contrario, sus responsabilidades eran brindar apoyo y asesoría al Vicerrector en todos los temas que él creyera conveniente. Por ello, en el momento auge de la acreditación se asignó la gestión a la Asistencia del Vicerrector, el apoyo a los demás asesores para acompañar a los programas, así como la ayuda de dos profesores; uno para el análisis estadístico de la información y otro para la extracción y el procesamiento de los datos del sistema de información.

El interés por acreditarse fue acrecentándose en la Universidad por lo que no era suficiente contar con el liderazgo exclusivo del Asistente del Vicerrector y el apoyo inespecífico de los asesores y el favor de algunos profesores. En consecuencia, más adelante se conformó el Equipo Básico de Acreditación, conformado por 4 miembros de la comunidad educativa: el Secretario de Planeación de la Universidad, el Asistente del Vicerrector Académico para el Aseguramiento de la Calidad, un delegado de la Facultad de Educación y un profesional de la Vicerrectoría Académica. Ahora el equipo además contaría formalmente con el concurso de la Unidad de Epidemiología Clínica de la Facultad

de Medicina y del Sistema de Información Universitaria-SIU como unidades formales de apoyo para este tópico.

Este Equipo Básico de Acreditación se encargó de: 1) Definir los lineamientos para la adaptación y aplicación a la Universidad del modelo propuesto por el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, tanto para la acreditación institucional como la de programas; 2) Diseñar los instrumentos de recolección de datos para las distintas fuentes de información; 3) Proponer los mecanismos de coordinación y comunicación con las instancias involucradas en los procesos de evaluación y acreditación; 4) Retroalimentar las tareas asignadas a las diferentes instancias; 5) Hacer seguimiento a la implementación de las propuestas de mejoramiento; y, 6) Sistematizar el desarrollo de experiencias de autoevaluación y acreditación, con el fin de contribuir a la construcción de referentes teóricos y brindar aportes para el desarrollo de experiencias afines en otras instituciones de educación superior (Cifuentes, 2005).

Con el tiempo el número de programas susceptibles de acreditación se incrementó, así como la necesidad de llevar a cabo la renovación de los primeros programas acreditados, además del acompañamiento a los planes de mejoramiento. Más allá de un equipo básico, la Universidad necesitaría que la acreditación se incorporará como uno de los ejes que debían hacer parte de las funciones de las unidades. Por este motivo, con la reforma orgánica de la Vicerrectoría Académica -que buscaba delimitación las funciones por asistencias- se definió que el apoyo a las facultades en la acreditación de programas sería una tarea de la Asistencia para el Aseguramiento de la Calidad y Asuntos Curriculares, con lo cual se asignó formalmente a la Vicerrectoría Académica el acompañamiento en temas de acreditación de programas, mientras que las tareas asociadas a la acreditación institucional, serían asignadas a la Secretaría de Planeación de la Rectoría. No obstante, dichos encargos estarían a nivel de tareas más no del orden funciones, ya que no se contemplan en el Reglamento Orgánico de la Universidad.

Actualmente, la Universidad cuenta con la Dirección de Programas Académicos de la Vicerrectoría Académica con un equipo de 16 personas que brindan apoyo a las facultades

para adelantar los procesos de acreditación y los procesos de mejoramiento de la oferta académica. A su vez, cada vez que se requiere, las facultades han encargado a los directores de programas coordinar los procesos de autoevaluación y elaboración de los informes con fines de acreditación y renovación, con el apoyo de profesores y profesionales de cada uno de los programas académicos.

### **b. De la acreditación a una cultura autoevaluativa y autoreglativa**

En cuanto a la gestión, aunque la Universidad contaba con una larga trayectoria en la realización de ejercicios de planeación, estos mostraban debilidades en sus procesos de seguimiento y control. Una vez incorporados los ejercicios evaluativos de acreditación, estos convocaron la necesidad de crear indicadores de eficiencia del desempeño de la Universidad tanto en la gestión administrativa, como en cada una de las actividades que componen sus funciones sustantivas, lo cual operacionaliza los propósitos de la Misión, El Proyecto Educativo y los Estatutos de la Universidad, con el fin de aumentar su eficiencia en las labores de seguimiento al cumplimiento de los mismos.

Así mismo, los procesos de autoevaluación y el examen por parte de pares académicos generaron un adiestramiento organizacional notorio en la forma como se incorporaron distintos mecanismos y procedimientos para evaluar su desempeño. Un ejemplo de ello, es el mejoramiento de los procesos de evaluación de profesores, migrando de formatos en papel y de procesamiento manual a un proceso sistemático que ha considerado distintas cualificaciones en los instrumentos utilizados, además del desarrollo mecanismos periódicos para conocer la percepción de los actores universitarios sobre los servicios que presta la Universidad. Esto se evidencia, en los distintos estudios institucionales que la Universidad realiza a través de la Secretaría de Planeación, las vicerrectorías, las unidades académicas, los programas entre otros, lo cual le confiere un peso de credibilidad y legitimidad a las decisiones tomadas por la Universidad.

Una de las dificultades más visibles cuando se iniciaron los procesos de acreditación fue la obtención de la información consistente sobre los distintos factores que mencionaba el modelo acreditador, evidenciando la carencia de un sistema de información integrado que permitiera un manejo confiable y oportuno de la información. Por esta razón, la Universidad decidió firmar un contrato con una firma norteamericana especializada en software para universidades e iniciar en el año de 2002 la implementación de un sistema integrado de información universitaria, invirtiendo recursos económicos y humanos muy significativos. Esto favorecería a la disposición de la información institucional de forma rápida y confiable, así como un afinamiento de los datos estadísticos de la Universidad y su coherencia interna.

Producto de su capacidad autorregulativa unida a la prospectiva de ser evaluada externamente, la Universidad hizo un esfuerzo por examinar la calidad y la pertinencia de sus programas de especialización, maestría y doctorado. Lo anterior condujo a la decisión de cerrar algunas de sus especializaciones y maestrías dado que no reunían las condiciones de calidad, exigidas para programas de esta naturaleza. En este sentido, se puede afirmar que la Universidad con la incorporación de estos procesos, amplió su capacidad de cuestionamiento, de autorregulación y de proyección de la visión institucional<sup>39</sup>.

De igual manera, dicho ejercicio evaluativo obligó a realizar una revisión curricular de los diferentes programas de pregrado, dando como resultado que, aunque todos contaban con propuestas consistentes en su calidad y pertinencia, éstas tendrían que ser analizadas periódicamente a fin de asegurar su conveniencia en el tiempo en un contexto global y cambiante. En conformidad, se dispuso una de las funciones de la Asistencia para el Aseguramiento de la Calidad y Asuntos Curriculares -ahora denominada Dirección de Programas Académicos- acompañar en los programas en sus procesos de revisión y actualización de propuestas curriculares.

---

<sup>39</sup> Algunos apartes de este numeral han sido retomados del documento Acreditación de calidad en Colombia y en la Universidad javeriana. María Dolores Pérez Pineros (2004)

En la última década, con el fin de asegurar que los programas mantuvieran la calidad y continuaran en la búsqueda de la excelencia, la Javeriana diseñó e implementó un sistema de aseguramiento de la calidad, el cual se expresa en tres niveles: el inspiracional, el estratégico y el ejecutivo. Al nivel inspiracional, expresa que uno de sus principios fundamentales *El Magis*: la búsqueda del mejoramiento permanente para servir mejor, es el espíritu con el que la Universidad asume las acreditaciones, tanto institucionales como de programas académicos. En el nivel de estrategia, implementó un modelo para el aseguramiento de calidad en la oferta académica que integra los procesos asociados con la obtención y renovación de registros calificados y acreditaciones de alta calidad, además de la información proveniente de las pruebas Saber Pro, tal como se muestra en la figura 20.



Figura 20. *Modelo de Aseguramiento de Calidad de la Oferta Académica*. Fuente: Vicerrectoría Académica-Dirección de Programas Académicas

En el nivel de ejecución, se realizó un trabajo de socialización y sensibilización del modelo a las 18 facultades, con el fin de promover un ejercicio formal del modelo autoevaluativo y una práctica enmarcada en una cultura de mejoramiento permanente, de la



excelencia y la gestión planificada<sup>40</sup>. Así mismo, la Universidad creó el Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación- CAE+E dedicado exclusivamente al fortalecimiento de los procesos de enseñanza, a través del cual -de acuerdo con el Informe del Rector 2018- se identificaron 132 experiencias de innovación docente, con la participación de 158 profesores. La mayor parte de las innovaciones se sitúan en las categorías de enseñanza incluyente y de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en las etapas de ideación y experimentación.

Lo anterior se articula con un esfuerzo que ha hecho la Universidad por avanzar en la forma como se planifica, habiendo realizado varias etapas de planeación estratégica que ponen en evidencia el nivel de avance y el alcance de la institución en su contribución académica y social. La más reciente propuesta de planeación estratégica *Planeación 2016 2021* expuso la Visión y las Metas de la universidad, las cuales trascienden de niveles fundamentales en cada función sustantiva a ideales institucionales que marcan una diferencia en la contribución de la Universidad al país.

De tal manera, la Universidad se proyecta para el año 2021 para ser referente nacional e internacional por la coherencia entre su identidad y su obrar, su propuesta educativa, su capacidad de aprendizaje institucional, así como por su contribución a la transformación de Colombia, desde una perspectiva católica, innovadora y de ecología integral<sup>41</sup>. Ello será realizable en la medida que 1) transforme el sistema de toma de decisiones fundamentadas en criterios institucionales y orientadas a la realización de la Visión; 2) asegure el desarrollo de actividades académicas innovadoras que tengan un impacto en la dinámica de reconciliación del país; 3) priorice su opción por la excelencia humana y académica, en las dimensiones de interculturalidad, internacionalización y cuidado de la casa común; y 4)

---

<sup>40</sup> Boletín de la Vicerrectoría Académica -PUJ diciembre de 2017. Consultado en: <https://www.javeriana.edu.co/documents/16089/3710720/Boletin+11/39c373c6-2102-4203-80bf-fc19f51752dd>

<sup>41</sup> Visión de la Universidad 2021. Consultada en: <https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/4643808/Acuerdo+623.pdf/66f16f76-1b41-45e2-aeb0-ea5e6e69f73f>

aseguré el desarrollo sostenible integral de la Universidad, arraigado en el medio universitario<sup>42</sup>.

### **Políticas institucionales relacionadas con la calidad de la práctica docente.**

De acuerdo con lo expresado anteriormente, los planes de mejoramiento que han surgido de los procesos de acreditación se han incorporado a las funciones y las estrategias institucionales paulatinamente. De manera que identificar las políticas relacionadas con la calidad de la práctica docente implica realizar un análisis tanto de los documentos institucionales como de los planes de mejoramiento, derivados de los procesos de acreditación de los dos programas que se tomaron como estudios de caso (Ingeniería y Enfermería). En conformidad, el objetivo de este apartado consiste en identificar aquellos aspectos que caracterizan una docencia de calidad y, a su vez, lo que se refiere a los elementos distintivos de práctica del profesor javeriano en su actuar pedagógico.

A continuación, se identifican aquellas apuestas enmarcadas en su función docente, que la universidad declara en los documentos misionales, filosóficos y normativos, así como los elementos distintivos de la Universidad Nacional que caracterizan la práctica del profesor en el marco de su actuar pedagógico y aquellas características que determinan el desempeño docente de un profesor (Ver tabla 11). Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido de los siguientes documentos institucionales:

- a. Proyecto Educativo. Acuerdo No. 0066 del Consejo Directivo Universitario, 22 de abril de 1992.
- b. Estatutos de la Universidad, (2013).
- c. Misión. Acuerdo No. 576 del Consejo Directivo Universitario (2013).
- d. Reglamento del Profesorado. Acuerdo 263 del 11 de octubre de 2000 del Consejo Directivo Universitario, con modificaciones y actualizaciones a julio de 2014.

---

<sup>42</sup> Megás de la Planeación 2016-2021. Secretaría de Planeación-Rectoría. Consultada en:

- e. Visión y Megas de la Pontificia Universidad Javeriana - Sede Central. Acuerdo No. 623 del Consejo Directivo, (2015).
- f. Programas Institucionales de la Planeación Universitaria 2016 - 2021. Consejo Directivo Universitario, (2016).
- g. Ser y Naturaleza Universitarios, (s.f.).
- h. Planeación Universitaria 2016-2021.
- i. Planes de mejoramiento derivados de los procesos de acreditación de los programas de Ingeniería y Enfermería.

**POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

APUESTAS INSTITUCIONALES	PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR (Evaluación Docente)
<p>Formar integralmente a personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social.</p>	<p>Son funciones propias del profesor la docencia, la investigación y el servicio (Estatutos de la Universidad, 2013; Proyecto Educativo, 1992; Reglamento del Profesorado, 2014). En la Universidad Javeriana, la docencia se plantea como el proceso académico de interacción que acontece de manera especial entre profesores y estudiantes alrededor del planteamiento de problemas y de interrogantes concretos. Así concebida, la docencia propicia la investigación (Proyecto Educativo, 1992, N.º 17)</p>	<p>Asignar trabajo para realizar fuera de clase en cantidad adecuada con el número de créditos de la asignatura</p> <p>Mostrar las relaciones que tiene la asignatura con otros campos del conocimiento</p>
<p>Crear, desarrollar, conservar y transmitir la ciencia y la cultura, de manera que se trascienda lo puramente informativo y técnico.</p>	<p>Contribuir, a través de la docencia, a la formación integral de la persona del estudiante (Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 11), por consiguiente, su labor es esencial para el cumplimiento de los objetivos de la Universidad (Estatutos de la Universidad, 2013).</p>	<p>Emplear nuevas tecnologías en el desarrollo de la asignatura</p> <p>Relacionar el contenido de la asignatura con la realidad nacional e internacional</p>
<p>Procurar la instauración de una sociedad más justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana, en concordancia con los valores que proclama el Evangelio.</p>	<p>Contribuir en el avance y la aplicación de la ciencia como aporte de servicio a la sociedad, el desarrollo del arte, su propio progreso científico y el de sus estudiantes, y el perfeccionamiento de su docencia (Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 12).</p>	<p>Estimular en el estudiante una actitud investigativa</p> <p>Responder en forma adecuada a las preguntas de los estudiantes</p>
<p>Constituyéndose como factor positivo de desarrollo, orientación, crítica y transformación, a través de las acciones de sus egresados.</p>	<p>Llevar a cabo su práctica a la luz de los valores del Evangelio, la investigación, la docencia y el servicio adquieren una dimensión trascendente que logra dar sentido al progreso del individuo y de la sociedad (Proyecto Educativo, 1992, N.º 9).</p>	<p>Ofrecer orientaciones claras para el trabajo independiente de los estudiantes</p> <p>Asistir puntualmente a clase y cumple con el tiempo asignado para ella</p>

**POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

APUESTAS INSTITUCIONALES	PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR	CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR (Evaluación Docente)
Proponer investigaciones referidas en alguna forma a los intereses concretos de las comunidades humanas.	Contribuir activamente al logro de la Misión de la Universidad, al desarrollo de su Proyecto Educativo, a la Formación Integral de la Comunidad Educativa y se integre a ella como un miembro comprometido en su consolidación y en su desarrollo (Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 10).	Inspirar y motivar a los estudiantes en el marco de los valores que promueve la Universidad, así como investigar y comunicar pedagógicamente sus conocimientos (Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 10).	Realizar exposiciones claras y ordenadas	Ser amable y respetuoso en el trato con los estudiantes
Crear oportunidades para que las comunidades marginadas tengan el servicio que se deriva de la investigación y la docencia, en un marco de reconocimiento y respeto de sus propias culturas.	Conocer y respetar la identidad católica de la Universidad Javeriana, el pluralismo ideológico y el ecumenismo religioso (Estatutos de la Universidad, 2013; Proyecto Educativo, 1992, N.º 24; Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 10).	Asumir el diálogo como una práctica característica de la cultura de la Universidad y fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un marco de respeto a su individualidad basado en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones (Proyecto Educativo, 1992, N.º 23; Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 13).	Utilizar resultados de investigación en la docencia	Estimular en el estudiante un pensamiento crítico
Participar con acciones efectivas en los procesos de reconciliación para la construcción de paz en el país.	Asumir de manera responsable la colaboración que libremente decidieron prestarle a la Universidad en el área de su competencia profesional (Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 10).	Orientar y asesorar personalmente a los estudiantes que para tal propósito le sean asignados por la respectiva Unidad Académica (Proyecto Educativo, 1992, N.º 23; Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 13).	<p>Demonstrar dominio y actualización de los contenidos de la asignatura</p> <hr/> <p>Hacer explícito el papel que cumple la asignatura en la formación de los estudiantes</p>	<p>Fomentar en el estudiante la confianza en sí mismo para asimilar y elaborar el conocimiento</p> <hr/> <p>Fomentar la participación de los estudiantes en las clases</p>
Contribuir a la formación en ciudadanía y a superar la injusticia, la indiferencia y la corrupción.	<p>Preocuparse de su continua Formación Integral y, en especial, de su perfeccionamiento académico, lo que implica que realicen un esfuerzo continuo de actualización científica, pedagógica y profesional y que posean una actitud comprometida con la investigación (Estatutos de la Universidad, 2013; Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 10).</p> <hr/> <p>Nivel de compromiso con la ética y los demás valores fundamentales de la Universidad.</p>	<p>Observar un comportamiento conforme con los postulados universales de la ética y con los particulares de la deontología profesional (Reglamento del Profesorado, 2014, art.º 13).</p> <hr/> <p>Objetividad y equidad en la evaluación de las pruebas académicas</p>	<p>Motivar a los estudiantes a profundizar y ampliar los conocimientos de la asignatura</p> <hr/> <p>Promover en el estudiante una actitud de responsabilidad social y de servicio</p>	<p>Asignar las calificaciones con objetividad, justicia y equidad</p> <hr/> <p>Entregar oportunamente las calificaciones</p>
			Analizar los resultados de la evaluación con los estudiantes	Respetar los acuerdos y normas de evaluación establecidos para el desarrollo de la asignatura

Tabla 11. *Políticas institucionales relacionadas con la práctica docente -Pontifica Universidad Javeriana* Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificadas todas las referencias correspondientes, se seleccionaron los aspectos centrales de cada uno de los grupos de documentos, como se describe en la tabla 11. Al final se describen los elementos y se subrayan las categorías emergentes.

De acuerdo con el proyecto educativo javeriano, la docencia

“es el proceso académico de interacción que acontece de manera especial entre profesores y estudiantes alrededor del planteamiento de problemas y de interrogantes concretos. Su fin es el de alcanzar competencia, según la autonomía relativa de las ciencias, en el manejo de distintas situaciones y experiencias; en modelos interpretativos y explicativos; en mediaciones simbólicas y conceptuales; en la aplicación de los conocimientos; y finalmente, alcanzar competencias para dialogar y decidir a la luz de opciones y valores. La docencia así concebida propicia la investigación y exige un clima de libertad de pensamiento y una pedagogía de la autonomía”<sup>43</sup>.

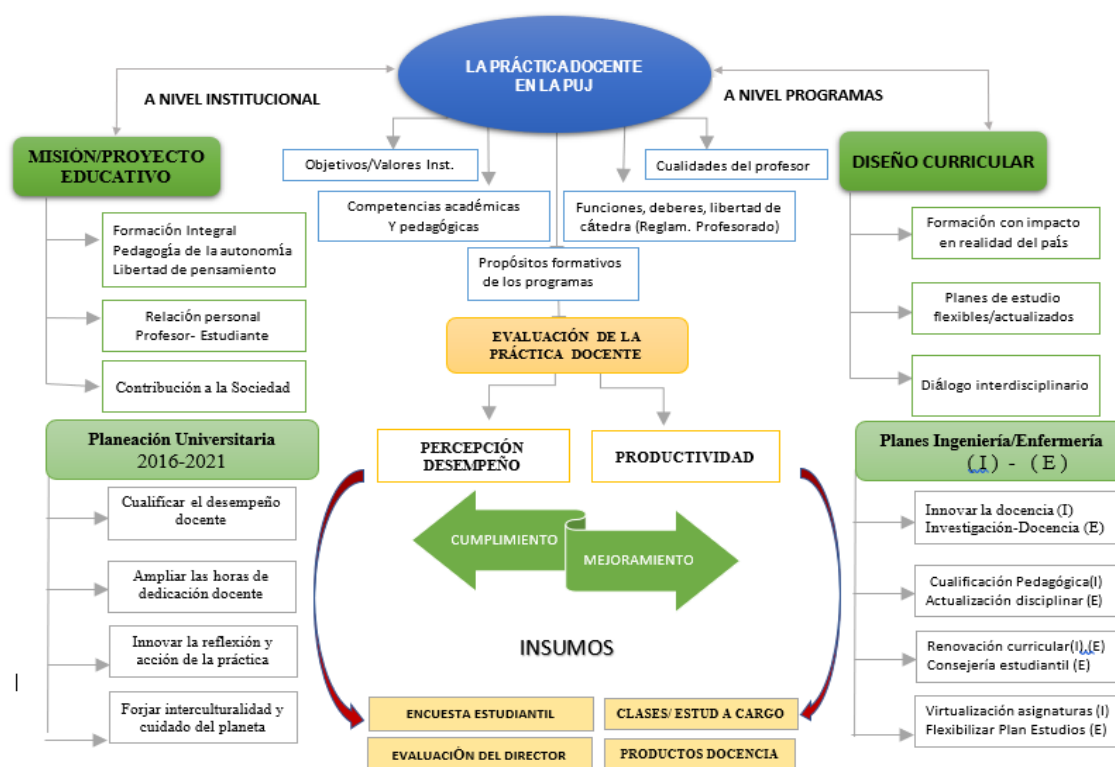


Figura 21. Aspectos Centrales Políticas de la Calidad Docente. Fuente: Elaboración propia.

<sup>43</sup> Proyecto Educativo Consultado en: <https://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo>

Por su parte, los estatutos profesan como principal función de la docencia la formación integral de los estudiantes, en procura de la creación, el desarrollo, la conservación y la transmisión de la ciencia y de la cultura de manera que se trascienda a lo puramente informativo y técnico<sup>44</sup>. De esta forma, se espera que se desarrollen prácticas profesoras encaminadas a desarrollar actividades que reconozcan en el aprendizaje de los estudiantes sus respectivos microentornos. Ello con el fin de fomentar una mentalidad y actitudes creativas, a través de pedagogías pensadas desde lo específico de cada disciplina y en la perspectiva interdisciplinaria. Así, se invita a que los profesores asuman su práctica pedagógica, como una reflexión personal y dialogal sobre las acciones educativas, lo que significa que el docente debe trabajar permanentemente por una mayor excelencia personal, académica y profesional. Para que esto sea posible, el diseño de los currículos debe integrar oportunidades, experiencias y actividades de enseñanza-aprendizaje, según áreas temáticas, núcleos problemáticos o líneas de investigación que correspondan a los propósitos específicos de formación en una disciplina o profesión<sup>45</sup>.

De otra parte, el vínculo personal profesor-estudiante se constituye en elemento esencial de la relación pedagógica, lo cual desde los principios javerianos y jesuíticos es el factor fundamental del proceso de Formación Integral. Se estima que dicho lazo se centre en el acompañamiento, procurando la atención personal de cada estudiante mediante una relación honesta, equitativa, respetuosa y de mutua exigencia. Para ello, el profesor deberá conocer a sus estudiantes; sus posibilidades y limitaciones; y estimular la participación activa de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los currículos deben contemplar exigencias que permitan al profesor trascender de la visión de su propia disciplina o profesión, formándose y haciéndose más competente cada día para trabajar con otros docentes formados en otros campos del saber. En consonancia

---

<sup>44</sup> Estatutos, objetivo 7. Consultado en:

<https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/estatutos.pdf/440484fd-680d-4f94-9051-84e97e303287>

<sup>45</sup> Proyecto Educativo Consultado en: <https://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo>



con los currículos, se busca facilitar a los estudiantes el reconocimiento de la realidad del país y su vinculación a procesos que tratan de solucionar problemáticas concretas. Por ello, por lo cual es necesario revisar y actualizar los currículos desde una mira flexible y pertinente, contemplando estrategias y contenidos que permitan forjar el pensamiento creativo.

Se identifica que la práctica del profesor en la docencia debe, por un lado, propender por el cumplimiento de las Metas de Planeación, a través del fortalecimiento con carácter innovador de los procesos de reflexión y acción de la práctica pedagógica centrada en los aprendizajes de los estudiantes y, por otro lado, procurar una mayor productividad en la cantidad de clases dictadas, el número de estudiantes atendidos y la realización de producción intelectual derivada de la docencia.

#### **Descripción general del Programa de Enfermería (caso de estudio).**

En las últimas estadísticas publicadas con cohorte diciembre de 2019, el programa de Enfermería tiene una tasa de absorción de aspirantes del 83.7%, representado en un promedio de 48 inscritos en el último semestre, de los cuales fueron admitidos 43, pero sólo 36 estudiantes nuevos ingresaron al programa. Actualmente, reporta 402 estudiantes matriculados, lo cual es afortunado en comparación con el año 2015, pues reportaba 335. Así mismo, cuenta con 28 profesores, 19 de los cuales poseen título de maestría, 3 de especialización y 6 de doctorado.

Su plan de estudios consta de 160 créditos distribuidos así: 136 créditos en asignaturas del núcleo de formación fundamental, 6 créditos en asignaturas de énfasis, 12 créditos que corresponden a las asignaturas electivas, y 6 créditos para asignaturas complementarias, como se observa en la figura 22:

Componentes	Áreas		
Núcleo de formación Fundamental (136 créditos)	<b>Fundamentación en Ciencias Básicas y aplicadas (34 créditos)</b>		
	Introducción a las Ciencias Biológicas (6) Microbiología (4) Fisiología (6) Morfología (6) Fisiopatología (6) Farmacología (6)		
	<b>Fundamentación disciplinar (7 créditos)</b>		
	Enfermería: Desarrollo y contexto (4) Modelos y teorías de Enfermería (3)		
	<b>Fundamentación profesional (95 créditos)</b>		
	Persona-Salud- Sociedad (28 créditos)	Herramientas para la atención en salud (17 créditos)	Cuidado de Enfermería Individual y Colectivo (50 créditos*)
	Ciencias Sociales y Humanas (18 créditos)	Técnicas de Educación para la salud (2) Comunicación terapéutica (3) Investigación (6) Administración de servicios y programas en salud (3) Administración de Medicamentos (3*)	Valoración e intervención de enfermería a los individuos y colectivos (9*) Cuidado de Enfermería al adulto (16*) Cuidado de Enfermería a la mujer, pareja y familia (7*) Cuidado de Enfermería al Niño y Adolescente (8*) Gerencia en Enfermería (10*)
	Teología (4) Filosofía (4) Sociología (2) Psicología (4) Antropología (2) Constitución Política (2)		
	Salud Pública (10 créditos)		
	Contexto de la salud (2) Conceptualización y ordenamiento de la Salud Pública (2*) Estrategias en Salud Pública (3) Determinantes de la salud(3)		
Enfasis (6 créditos)	<b>PROFUNDIZACIÓN EN EL ÁREA DISCIPLINAR</b> Enfermería clínica o enfermería en salud colectiva Asignaturas de énfasis 6 créditos	<b>INTRODUCCIÓN A LA FORMACIÓN POSGRADUADA</b> Enfermería clínica o enfermería en salud colectiva Asignaturas coterminales 6 créditos	
Complementaria	6 Créditos		
Electivas	12 Créditos		

Figura 22. Plan de estudios Programa de Enfermería Fuente: Programa de Enfermería de la Facultad de Enfermería de la PUJ. Tomada de: <https://www.javeriana.edu.co/documents/153855/0/Nuevo+Plan+de+Estudios+Enfermer%C3%ADa/571db07c-d145-4270-9c30-a8d1b41fc47d>

### *Algunos eventos de la trayectoria del programa de Enfermería<sup>46</sup>*

La creación de las Facultades Femeninas en la Universidad Javeriana marco un hito definitivo en la historia de la incorporación de las mujeres a la educación superior en el país, éstas abrieron sus puertas en 1941, con 140 alumnas matriculadas en las facultades de Derecho, Filosofía y Letras, Economía Social y Enfermería y Clases libres, para el caso del programa de Enfermería, se dio inicio con un total de 12 alumnas<sup>47</sup>. Más adelante, la

<sup>46</sup> Este apartado toma como referencia para el relato el artículo titulado Sesenta y Cinco Años de la Facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana (Cortez de Tellez, 2006).

<sup>47</sup> Universidad Javeriana Femeninas, Primeros Años. Archivo Histórico Juan Manuel Pacheco, 2011. ISSN 2027-632X. Consultada en : [https://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/publicaciones/doc\\_javerianos/archivos/Universidad\\_Javeriana\\_Femenina.pdf](https://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/publicaciones/doc_javerianos/archivos/Universidad_Javeriana_Femenina.pdf)

Facultad de Letras, Economía Social y Enfermería se transformó a la Escuela Superior de Enfermería, dirigida por el médico Rafael Barberi, su sede estaba ubicada en Bogotá en la calle 11 con carrera 4. Como producto del Bogotazo el 9 de abril de 1948, fue incendiada, obligando a que su sede fuera trasladada al Hospital de la Samaritana.

Su primera promoción de enfermeras data de 1943, realizando las primeras prácticas formativas inicialmente en el Hospital de la Misericordia, institución que fue dirigido desde 1957 hasta 1992 por el Dr. Barberi. Entre 1943 y 1950 fue nombrada por primera vez como directora de la Escuela una Jefe de Enfermería: Elvira Dávila, quien logró la elaboración del primer programa académico de la Escuela, incorporando al plan de estudios los requisitos de las prácticas clínicas y la elaboración de un trabajo de grado.

Dicho programa fue reconocido por el MEN, según el Decreto 3451 del 19 de octubre de 1949. No obstante, en 1951 el doctor Hernando Plata Bermúdez asumió la dirección, permaneciendo en dicho cargo hasta 1957. Durante estos primeros años de funcionamiento, en la planta de profesores se contaba un grupo importante de médicos de la Samaritana y algunas enfermeras que desarrollaban los contenidos propios de la enfermería. Sin embargo, fue necesario cambiar la orientación médica que tenía el programa para atender tendencias internacionales de la formación en enfermería, por lo que el Padre Carlos Ortiz, S. J., Rector de la Universidad en 1958, nombró como directora a la enfermera Lucía Restrepo Arsayuz. Además, con el fin de actualizar el plan de estudios se contó con la asesoría de la Escuela de Salud Pública.

Estos cambios produjeron un aumento en el número de matriculados, situación que motivó el traslado de la escuela al campus de la Universidad, ubicando su funcionamiento en el segundo piso del ala sur del Hospital San Ignacio. En 1960 la enfermera Cecilia Silva de Mojica es nombrada como directora y en 1962 se realiza el Primer Congreso de Educación en Enfermería. Para 1963, se aprobó un nuevo programa curricular para otorgar el título de Licenciada en Enfermería (Acuerdo 54/1964) de enfermería con una duración de cuatro años, permitiendo la transformación de la Escuela en Facultad Universitaria.

En este mismo año, la Universidad solicitó orientación administrativa y académica a la congregación religiosa de Nuestra Señora de Lourdes, de Rochester, Minnesota, generando que Sister Lea, religiosa de dicha congregación, asumiera el cargo como primera decana de la Facultad, quien modificó el programa para otorgar el título de: Enfermera Licenciada en Ciencias, porque se consideraba que la enfermería requería de la aplicación de ciencias físicas, biológicas y sociales.

En 1968 Cecilia Silva de Mojica asumió la decanatura nuevamente, hasta 1973 que entregó su cargo a la profesora Beatriz Suárez de Sarmiento hasta 1976. Durante esta decanatura la Facultad asume dos retos, contribuir al desarrollo científico de la enfermería y aportar más enfermeras al país, lo cual motivó una reforma curricular que da como resultado la identificación de un modelo propio para la enseñanza de la enfermería y la semestralización del programa, siendo esta última una estrategia muy efectiva, pues pasó de 38 estudiantes en 1967 a 300 en 1975.

En 1976 María Teresa de Vergara aceptó el cargo de decana hasta 1991. Durante esta decanatura se implementó un nuevo currículo del programa en 1982. Desde 1991 y hasta 2001, la enfermera María Cecilia López Maldonado se enroló en la Decanatura, sin embargo, fue periodo crítico para la demanda del programa, ya que venía disminuyendo significativamente su matrícula desde 1985. Por este motivo, como bandera de su administración se optó llevar a cabo la evaluación internacional del programa, por parte de la Universidad de Alabama, siendo este el primer acercamiento al concepto de acreditación de la calidad y coadyuvó para que en 1998 la carrera fuera reconocida por el Ministerio de Educación Nacional con la acreditación de la calidad, durante un periodo de seis años, (Resolución 2574 del 30 de mayo de 2006), Así, este fue primer programa de enfermería acreditado en el país, más adelante, gestionó la Renovación de la Acreditación, otorgándole 8 años de acreditación, mediante la Resolución 1556 del 01 de noviembre de 2013.

En estos desarrollos fueron corresponsables los decanos del medio, que existían como parte de la estructura de gobierno de la Facultad desde 1977. En particular, la profesora Inés Triana de Bothe ocupó el cargo de primera decana del Medio Universitario hasta 1990,

luego el cargo fue ocupado de la siguiente manera: el Padre Francisco Montaña (1992-1995); el Padre Jairo Bernal (1996); el Padre Virgilio Zea (1997-2001). La dra. Rosaura Cortes (2001-2007). Las últimas decanaturas académicas han sido ocupadas por las doctoras: Luz Stella Medina (2007- 2014) y Fabiola Castellanos (2014-actualmente).

### *Los Planes de Mejoramiento y la Calidad Docente en Enfermería*

La siguiente tabla 12 resume las apuestas específicas relacionadas con la práctica del profesor a través de la propuesta de planes de mejoramiento llevados a cabo por el programa de Enfermería, derivados de los procesos de autoevaluación para obtener la acreditación en el 2002 y su respectiva renovación en el 2013.

<u>PLANES DE MEJORAMIENTO</u>		
	<u>2002</u>	<u>2013</u>
<b>ENFERMERIA</b>	Hacer seguimiento al desarrollo paralelo de las dos propuestas curriculares según estrategias definidas.	Finalizar el proceso de reflexión curricular emprendido. Vinculación al Comité de Carrera de otros actores importantes como estudiantes, egresados y profesores que aporten a la nueva propuesta curricular.
	Cualificar los currículos de los programas académicos de la Universidad, dando prioridad a los criterios de flexibilidad, interdisciplinariedad, autonomía del estudiante y manejo de una segunda lengua.	Implementar la nueva propuesta curricular que responda a las exigencias de la Profesión y a las necesidades de salud de las poblaciones a las cuales cuida y que permita un mejor tránsito de los estudiantes por la Carrera.
	Cualificar los espacios y las estrategias consejería.	Garantizar la oferta de asignaturas en horarios diferentes a los establecidos hasta ahora y también en el período inter-semestral o segundo período académico del semestre.

<b><u>PLANES DE MEJORAMIENTO</u></b>	
<b><u>2002</u></b>	<b><u>2013</u></b>
Implementar el uso de nuevas tecnologías como apoyo a la docencia.	Definir un programa tutorial de acompañamiento a los estudiantes de los primeros tres semestres que les permita mejorar sus niveles de ingreso en áreas particulares como química, matemáticas, comprensión lectora y escritura.
Desarrollar la inversión, producción y aplicación de nuevas tecnologías como apoyo a la docencia.	Garantizar que el 100% de los estudiantes que entren en prueba académica tengan acompañamiento especial de su consejero. Realizar un plan de seguimiento trimestral con los profesores consejeros para verificar el estado y acompañamiento de los estudiantes que han entrado en prueba académica. Realizar un plan de seguimiento trimestral para verificar el estado de progreso de los estudiantes.
Desarrollar procesos de conceptualización, investigación, trabajo con pares y asociaciones profesionales.	Hacer seguimiento de los resultados del curso tutorial que se propone para los estudiantes de los tres primeros semestres, con el cual se espera mejorar sus niveles de entrada.
	Realizar actividades formativas relacionadas con la identidad logren la identificación de los valores Javerianos y de la Pedagogía Ignaciana como marco de referencia del Profesor Javeriano.
	Llevar a cabo un proceso formativo acorde con las tendencias Nacionales e Internacionales que permita a los estudiantes ser gestores de su propia formación, participativos en los procesos políticos referentes a la profesión, a la situación del sector salud, críticos e innovadores.
	Enseñar teniendo como herramienta las tecnologías de información, de gran desarrollo investigativo y producción intelectual, y con una creciente interacción con pares académicos.

*Tabla 12. Los Planes de Mejoramiento y la Calidad Docente en Enfermería. Fuente: Elaboración propia*

*Dentro de los desarrollos particulares para la carrera se cuentan:*

- ✓ Implementación de varias propuestas curriculares del programa que han dado como fruto que la carrera de Enfermería sea reconocida a nivel Nacional e Internacional, por su trayectoria en la formación de enfermeras(os) quienes sobresalen por su excelencia académica, humana y su responsabilidad social, procurando una formación integral a través del desarrollo de competencias disciplinares y profesionales. Todo ello, le permiten al egresado dar cuidado de enfermería a los diferentes grupos poblacionales a nivel individual y colectivo.
- ✓ Por un lado, la cualificación disciplinar de la planta profesoral a través de la realización de maestrías y doctorados con el apoyo del plan de formación de la universidad y, por otro lado, la capacitación a docentes en la incorporación de tecnologías de información y comunicación aplicada a la docencia.
- ✓ El reconocimiento por parte de pares de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios es coherente con la naturaleza de los saberes, las necesidades, los objetivos del programa y el número de estudiantes que participa en cada actividad docente.
- ✓ El uso de diferentes metodologías para la enseñanza-aprendizaje como estrategias de la política de flexibilidad curricular.
- ✓ El programa cuenta con recursos de apoyo para el desarrollo curricular suficientes, actualizados y adecuados, de acuerdo con su naturaleza y con el número de estudiantes.
- ✓ La evaluación formativa de la docencia de aquellas asignaturas con el índice de repitencia más alto, brindando con el acompañamiento del CAE+E una retroalimentación a los profesores sobre el proceso de enseñanza, permitiendo identificar las oportunidades de mejora con base en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y replanteando las estrategias pedagógicas.
- ✓ Se resalta además que el programa, con base en el análisis de los resultados de las pruebas Saber Pro obtenidos por los estudiantes en los años 2016-2017, identificó

las fortalezas y las debilidades en el desempeño de las competencias genéricas y específicas evaluadas en el examen, generando un plan de mejoramiento que busca fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante acciones curriculares, pedagógicas y formativa

### ***Propuestas en la planeación universitaria en los últimos dos años***

- ✓ Implementar estrategias para estimular el tránsito de los estudiantes pregrado a posgrado.
- ✓ Diseñar e implementar un plan para la actualización y el fortalecimiento del componente disciplinar, articulado con el currículo.
- ✓ Establecer un proceso de evaluación al desarrollo de las asignaturas del plan de estudios de los programas de pregrado y de posgrado.
- ✓ Fomentar la flexibilidad curricular en el nuevo plan de estudios
- ✓ Fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje
- ✓ Implementar las estrategias de adaptación y soportes del aprendizaje en la comunidad estudiantil (proyecto CAE+E)
- ✓ Monitorear la implementación de la reforma curricular.
- ✓ Formar a los profesores en Enfermería basada en la evidencia
- ✓ Seguimiento a la implementación del nuevo currículo que incluye:
  - Elaboración del Plan mejoramiento de asignaturas
  - Ofrecimiento de asignaturas coterminales
  - Presentación Syllabus asignaturas en comité de currículo (Cuidado de Enfermería Individual y Colectivo)"
- ✓ Desarrollo de Jornada con profesores para Actualización de lenguaje estandarizado, de acuerdo con la implementación del nuevo currículo
- ✓ Capacitación de una profesora en el Modelo de Alta Gestión en Enfermería Oncológica (ONN).
- ✓ Efectuar el Análisis y ejecución de acciones para avanzar en la Implementación del Plan de mejoramiento de la Carrera, con miras a obtener



la tercera acreditación en el año 2021. Considerando los hallazgos de la autoevaluación realizada para la renovación del registro calificado.

- ✓ Ejecutar Seguimiento al currículo incluyendo las siguientes acciones:
  - Implementación y evaluación del plan mejoramiento de asignaturas focalizadas
  - Ofrecimiento de asignaturas coterminales
  - Presentación en Comité de Currículo de los Syllabus de las asignaturas: "Cuidado de Enfermería Individual y Colectivo"
- ✓ Desarrollar jornadas con profesores para la actualización en tema de "Lenguaje estandarizado de Enfermería", de acuerdo con la implementación del nuevo currículo.

### **Descripción general Programa Ingeniería Industrial (caso de estudio).**

De acuerdo con las estadísticas institucionales publicadas con cohorte diciembre de 2019, el programa de Ingeniería Industrial presentaba una tasa de absorción de aspirantes de tan sólo el 36.4%, representado un promedio de 275 inscritos en el último semestre 2019-2, de los cuales fueron admitidos 228, pero sólo 83 estudiantes nuevos ingresaron al programa. Actualmente, reporta 1.194 estudiantes matriculados. Al respecto, cuenta con 95 profesores, cuyos títulos máximos se distribuyen de la siguiente manera: 1 profesor con título de pregrado, 22 título de maestría, 1 de especialización y, prósperamente 69 con título de doctorado.

Su plan de estudios consta de 138 créditos, distribuidos así: 112 a través de las asignaturas del núcleo de formación fundamental, 9 créditos en asignaturas de énfasis, 9 que corresponden a las asignaturas electivas, y 8 para asignaturas complementarias, como se observa en la figura23.

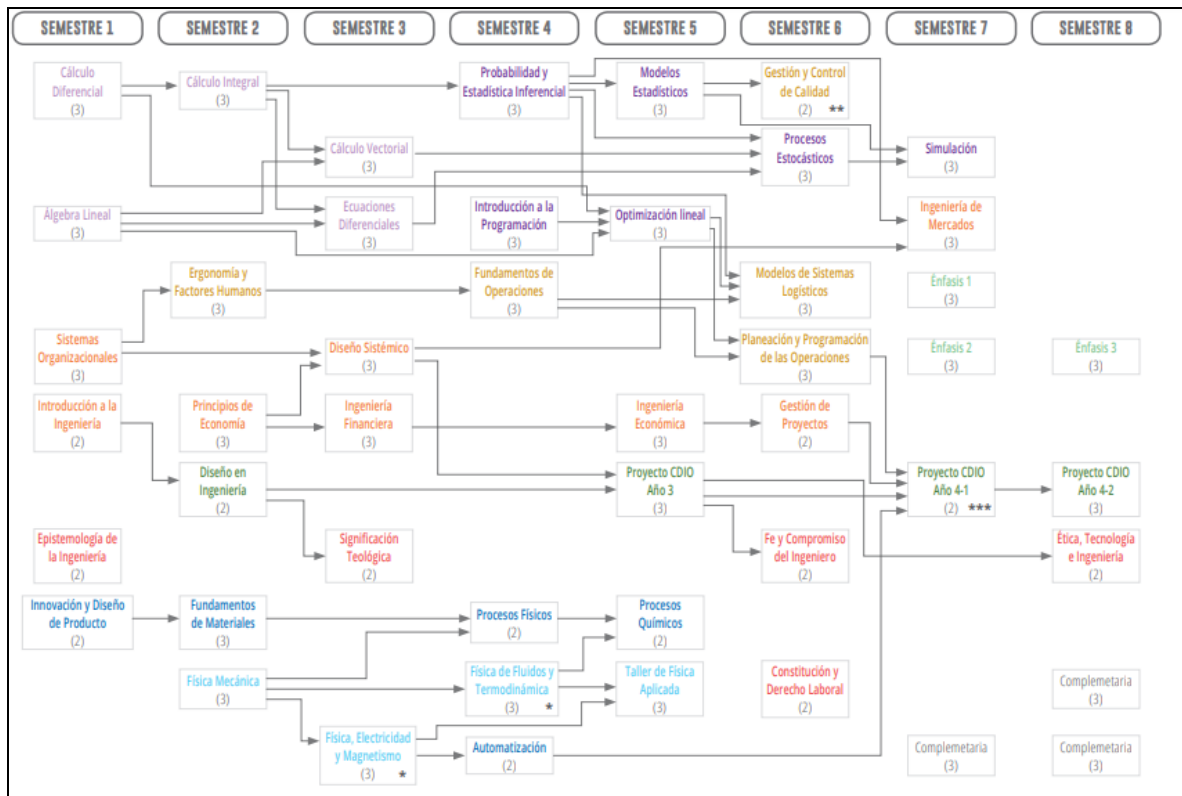


Figura 23. Plan de estudios Programa de Ingeniería Industrial Fuente: Programa de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería de la PUJ. Tomada de: <https://www.javeriana.edu.co/carrera-ingenieria-industrial>

### *Algunos eventos de la trayectoria del programa de Ingeniería Industrial*

Bajo el rectorado del Padre Emilio Arango, S.J., en 1950, se llevó a cabo el primer congreso universitario javeriano en mayo del mismo año, cuyos objetivos centrales fueron:

- ✓ Procurar la unión y apoyo de los javerianos entre sí y su vinculación con la Universidad,
- ✓ Valorar la influencia ejercida por la Javeriana en la vida nacional.
- ✓ Investigar los medios adecuados para el progreso de la enseñanza universitaria y la formación integral de los profesionales
- ✓ Estudiar la posibilidad y conveniencia de la creación de nuevas Facultades de la Universidad: Ingeniería, Odontología y Arquitectura y Diseño.

Como producto del consenso logrado en este último punto, se toma la decisión de crear en octubre de ese año la Facultad de Ingeniería (llamada inicialmente Facultad de Ingeniería Civil), la cual inició su formación en el área de Ingeniería Civil con el ingreso de 38 estudiantes al programa. La Facultad inició labores académicas el 20 de febrero de 1951, en el primer piso del claustro de la universidad colonial, la sede de la antigua Academia Javeriana, reestablecida en 1930, que se encontraba ubicada en la esquina sur-oriental de la Plaza de Bolívar de la ciudad de Bogotá.

Los primeros decanos nombrados para dirigir la Facultad fueron el ingeniero Vicente Pizano Restrepo en el cargo de Decano de estudios y del P. Alberto Campillo S.J. como Decano de Disciplina. Dentro del equipo de profesores asignados estuvieron los ingenieros Silva Garavito, Luis Hernando Pedraza, Argelino Durán Quintero y Juan N Segura, los cuales orientaron un plan de estudios de 6 años que se reduciría a 5 a partir de 1955.

En 1960, el Padre Jesús Emilio Ramírez, S.J. Rector, con la aprobación del Consejo General de la Universidad, creó la Facultad de Ingeniería Electrónica, nombrando como decano de Estudios a Werner Westphal y como decano de Disciplina al padre Alberto Marulanda S.J. Ellos fueron los encargados de poner en funcionamiento el nuevo programa, logrando que iniciara labores en 1961, año en el cual la decanatura de Disciplina fue encomendada al padre Wladimiro Escobar, S.J., quien ocupó el cargo hasta 1967. En 1964, el programa ya contaba con los primeros egresados, ya que algunos estudiantes que venían adelantando Ingeniería Civil decidieron trasladarse de programa y homologar materias para ingresar a la nueva carrera.

En 1970, se creó la carrera de Ingeniería Industrial, administrada conjuntamente con la de Ingeniería Civil. Al año siguiente, siendo el rector el padre Alfonso Borrero S.J. y el decano Álvaro Silva Fajardo, se matricularon los primeros estudiantes, quienes tuvieron como director de la carrera al ingeniero Ciro Lozano Manrique nombrado en 1972. El primer graduado de ingeniería industrial fue el estudiante Jaime Acosta Cleves el 23 de enero de 1976.

En 1980, durante la rectoría del padre Roberto Cano, S.J., se llevó a cabo la integración de las tres facultades: Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica, en una sola, trámite que le correspondió realizar al decano Académico Fernando Martínez Londoño, quien fue el último decano Académico de la Facultad de Ingeniería Electrónica.

A partir de allí, se evidenció una expansión de la Facultad, en 1982 se creó el programa de Maestría en Centrales Hidroeléctricas. La dirección del programa fue confiada a Marino Estrada y el primer grado de maestría lo obtuvo Mauricio López González, en octubre de 1985. En 1992 se crearon dos especializaciones: en Gerencia de Construcciones y en Sistemas Gerenciales de Ingeniería. En 1993 se creó el Subcentro de Educación Continuada, el cual fue dirigido por Enrique Montoya Villa.

En 1994, siendo decano académico Jorge Ignacio Vélez, quien sucedió un año antes al decano Jaime Bateman Durán -quien a su vez había sucedido la decanatura del Ingeniero Carlos Julio Cuartas Chacón- se inició la carrera de Ingeniería de Sistemas, bajo la dirección de Diego Torres Martínez. Cuatro años después, en 1998, el Consejo Directivo de la Universidad aprobó la especialización en Tecnología de Construcción en Edificaciones y la Maestría en Ingeniería Electrónica. En 1999, la Decanatura Académica pasó a las manos de Roberto Enrique Montoya, primer decano, hijo de un ingeniero javeriano (Javeriana: 50 Años Formando Ingenieros Integrales, 19 de octubre 2000).

En el año 2000, la Universidad dio inicio al proceso institucional de reflexión y evaluación curricular. El programa de ingeniería industrial, al igual que otros programas, trabajó la estructura curricular en tres sentidos: 1) la revisión del plan de estudios, 2) la determinación de las prácticas pedagógicas y 3) las estrategias de gestiona curricular. En cuanto los planes de estudio, éste debería contar entre 160- 200 créditos, distribuidos de la siguiente manera: 70% concentrados en el Núcleo de Formación Fundamental; 20% entre Énfasis y Complementarias, y 10% para las Electivas<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Implementación de un Sistema de Créditos Académicos. 2002. P. 21

Dichos avances en el ámbito curricular, dieron impulso para que el programa se presentara como candidato para la obtención de la acreditación de alta calidad en el año 2003, logrando su cometido el 7 de julio de 2004, mediante la Resolución ministerial no. 1907, otorgándose una vigencia de 7 años; acreditación que fue renovada el 6 septiembre 2012 conferida por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 11197 por 8 años.

### *Los Planes de Mejoramiento y la Calidad Docente en Ingeniería Industrial*

A continuación, se resume en la tabla 13 los planes de mejoramiento relacionados con la calidad de la docencia, propuestos durante estos dos procesos autoevaluativos (2003 y 2011), llevados a cabo por el programa de Ingeniería Industrial para obtener la acreditación en el año 2004 y su respectiva renovación en el año 2012:

		<u><i>PLANES DE MEJORA</i></u>	
		<u><i>2003</i></u>	<u><i>2011</i></u>
<b>INGENIERIA</b>	Fomentar que el trabajo investigativo del Departamento permita la actualización de conocimientos e induzca a procesos de formación investigativa para los estudiantes.	Incentivar en los profesores de cátedra la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en todas sus asignaturas.	
	Fortalecer la asignatura de Introducción a la Ingeniería, dedicándola al estudio del proceso de diseño en ingeniería.	Implementar procesos de formación por competencias CDIO, de tal manera que todos los docentes se apropien de esta metodología y así mismo la puedan imprimir adecuadamente en sus procesos docentes y en sus estudiantes.	
	Incorporar procesos de investigación formativa en el plan de estudios de ingeniería industrial y fomentar el trabajo multidisciplinario de los estudiantes.	Formar en los estudiantes en el trabajo interdisciplinario con estudiantes de otras profesiones, a través de la resolución de problemas acordes al grado de dificultad que se pueden manejar en cada semestre en conjunto con estudiantes de otras disciplinas.	

<i><b>PLANES DE MEJORA</b></i>	
<i><b>2003</b></i>	<i><b>2011</b></i>
Fortalecer la asignatura de Introducción a la Ingeniería, dedicándola al estudio del proceso de diseño en ingeniería a fin de que sea utilizado a lo largo de su carrera por parte de los estudiantes.	Fortalecer los procesos de revisión curricular continuos para enriquecer la reflexión sobre el Programa, su intencionalidad formativa, el plan de estudios, las prácticas pedagógicas y los procesos de gestión administrativa.
Revisar el plan de estudios de ingeniería industrial en las que está prevista la realización de un trabajo práctico, tales como Procesos Industriales, Administración de Salarios, Procesos Industriales, Ingeniería de Métodos, Mercados, Producción, diseño de Plantas y Evaluación de Proyectos.	Formar a los futuros Ingenieros Industriales en competencias necesarias para el desarrollo de la Ingeniería Industrial en los ámbitos laboral y académico tanto a nivel nacional como internacional, así como el fomento de competencias para las relaciones interdisciplinarias que faciliten la solución de problemas de ingeniería del mundo real.
Formalizar y divulgar mecanismos que permitan la atención eficiente y oportuna a los estudiantes por parte de los profesores.	Continuar fortaleciendo las relaciones entre investigación y docencia, tanto en la interacción de los profesores y estudiantes con el conocimiento, como en las relaciones pedagógicas que se promueven en el trabajo presencial.
Hacer un seguimiento más sistemático de los resultados académicos de los alumnos frente a las diferentes metodologías empleadas para evaluarlos por parte de los profesores.	Seguir trabajando en torno al desarrollo de competencias básicas como la lectura y la escritura, así como en las competencias disciplinarias, para fortalecer su carácter académico y su pertinencia social.
Acoger el proceso de Reflexión y Revisión Curricular emprendido por la Universidad.	
Efectuar un seguimiento sistemático de los estudiantes que se encuentren con dificultades académicas a fin de disminuir porcentajes de deserción y mortalidad.	
Aplicar de manera permanente mecanismos para enfrentar académicamente problemas de contexto.	
Utilizar la investigación que se realice en la institución o fuera de ella para enriquecer y	

<u>PLANES DE MEJORA</u>	
<u>2003</u>	<u>2011</u>
actualizar el contenido curricular	
Promover que los profesores produzcan materiales para el desarrollo de las diversas actividades docentes y disponer de los soportes de divulgación de estos materiales.	
Ampliar la oferta de cursos en pedagogía y docencia universitaria con consideración especial en el uso de tecnologías de información y comunicación.	

Tabla 13. *Planes de Mejoramiento e Ingeniería Industrial*. Fuente: Elaboración propia

Es así como el programa ha llevado a cabo esfuerzos para consolidarse en distintos aspectos:

- ✓ En cuanto al nivel pedagógico y profesional de los docentes, se considera que es evidente lo mucho que ha mejorado el programa con el transcurrir de los años, pues cada vez son más los profesores con títulos de doctor. Sin embargo, el programa es consciente que el hecho de ser un profesional exitoso con estudios de postgrado y experiencia profesional, no lo convierte necesariamente en un buen profesor. Por ello, el programa reconoció la necesidad de que sus profesores participen activamente en cursos de Docencia Universitaria. No obstante, la participación de los profesores no es muy alta, debido a que no disponen de tiempo para asistir o habría una falta de interés por parte de los docentes.
- ✓ Se consolidó un grupo de docentes valioso y altamente calificado para llevar a cabo las funciones sustantivas de la Universidad, realizando importantes aportes en la formación de conocimientos y aprendizaje, además de su articulación con la investigación. Empero, se identificó que no necesariamente el hecho que profesor tuviera contara con título de doctorado y una amplia experiencia laboral, le garantizaba ser exitoso a nivel pedagógico. Por este motivo, el programa y el

departamento propició cursos de docencia universitaria, pero a veces por la misma falta de interés o de tiempo los docentes no participan en estos.

- ✓ En cuanto a las prácticas pedagógicas el programa ha concentrado grandes esfuerzos en la utilización de nuevas tecnologías de comunicación y nuevas maneras de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, se incorporaron metodologías para evaluar periódicamente los currículos.
- ✓ Se resalta el fortalecimiento de las metodologías de enseñanza, logrando una mayor relación entre la teoría y la práctica de la ingeniería industrial. Sin embargo, los lugares de prácticas representan un desafío para lograr mejores resultados en este sentido.

### ***Propuestas en la planeación universitaria en los últimos dos años***

En relación con las apuestas institucionales, la Facultad ha contemplado durante los tres últimos años las siguientes metas en la planeación universitaria:

- ✓ Reflexiones sobre alternativas innovadoras de la docencia: virtualización, por ejemplo.
- ✓ Acorde con la experiencia y los esfuerzos por lograr la acreditación internacional, aplicar los principios y los aprendizajes logrados de ella, para el mejoramiento de los programas.
- ✓ Reflexiones curriculares para evaluar permanentemente los programas ofrecidos (pertinencia, duración, horarios, posibles extensiones, etc.) o la posibilidad de crear nuevos programas, enfatizando el trabajo interdisciplinario con otras Facultades.
- ✓ Fortalecimiento de las capacidades y competencias para innovar en docencia.
- ✓ Fortalecimiento e innovación en docencia: En el periodo intersemestral, coordinar con el CAE+E, cursos sobre diseño curricular, rúbricas, assesment, etc., con el fin de continuar las reflexiones curriculares desde la iniciativa CDIO.
- ✓ Seguimiento a las fechas de renovación o de cumplimiento de requisitos para acceder a los registros calificados o a las acreditaciones de alta calidad.



- ✓ Fortalecimiento de las capacidades y las competencias para innovar en docencia, en particular, acorde con la contribución de virtualización de cursos.
- ✓ Fortalecimiento e innovación en docencia de la Facultad de ingeniería: Programar al menos dos módulos por semestre, del “Diplomado en docencia en ingeniería”.
- ✓ Desarrollar una propuesta para creación de núcleos comunes en pregrado y maestría, así como finiquitar la propuesta de integración vertical. Este trabajo se hará en coordinación con el trabajo para la creación de nuevos programas.
- ✓ Se espera en coordinación con el CAE hacer una propuesta para desarrollar cursos más 'livianos', a partir de los cursos que ya existen, empezando por un curso de inducción a nuevos profesores con énfasis en identidad y apropiación de nuestro proyecto educativo, con miras a ser implementado en el año 2020.

## Referencias

- Cifuentes Madrid, J.H. 2005. El impacto de los procesos de acreditación: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana. En CINDA (Ed.), *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades* (pp. 175-195). Santiago de Chile, Chile: CINDA.
- Cortez de Téllez, R. (2006). Sesenta y Cinco Años de la Facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana En *Investigación en Enfermería*, 8 (1 y 2), 76-86.
- Javeriana: 50 Años Formando Ingenieros Integrales. (19 de octubre 2000). *El Tiempo*. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1303702>
- Ministerio De Educación Nacional. (2003). *Resolución 1320 de junio 12 de 2003 por medio de la cual se acredita institucionalmente a la pontificia universidad javeriana*. Bogotá D.C., Colombia.
- Remolina, G. (Julio de 2002). *La Acreditación Institucional, Un Instrumento de Mejoramiento Continuo*. En: Primer Seminario Internacional sobre Educación Superior, Calidad y Acreditación. Cartagena, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación – CNA.

## **Capítulo 2. La Universidad Nacional de Colombia como espacio social**

La Universidad Nacional de Colombia, fue creada por la Ley 66 de 1867, como un órgano público estatal, autónomo e independiente. De acuerdo con el numeral 2 del artículo 113 de la Constitución Política de Colombia, la Universidad Nacional cuenta con una personería jurídica especial, por no ser homologable a ningún otro tipo de ente público. En consecuencia, tiene la capacidad de designar sus directivas y de regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la Ley especial que la regula.

La Universidad cumple un papel fundamental para el Estado colombiano: promover el desarrollo de la educación superior hasta sus más altos niveles, fomentar el acceso a ella y desarrollar la docencia, la investigación, las ciencias, la creación artística y la extensión, para alcanzar la excelencia (Acuerdo 011 de 2005). Su misión se enfoca en la creación, el desarrollo y la incorporación del conocimiento y su vinculación con la cultura. Para ello, busca los siguientes fines (Decreto Extraordinario 1210 de 1993):

1. Contribuir a la unidad nacional y a su vinculación con el ámbito internacional, en su condición de centro universitario abierto a todas las creencias, corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, culturales, regionales y locales (Ver Acuerdo CSU 025 de 2007, Resoluciones de Rectoría 1302 de 2007, 16, 125 y 1093 de 2008 y 781 de 2009).
2. Crear y asimilar críticamente el conocimiento en los campos avanzados de las ciencias, la técnica, la tecnología, el arte y la filosofía.
3. Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio.
4. Formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos.

5. Estudiar y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental de la nación y contribuir a su conservación.
6. Propender por la existencia de un ambiente propicio para el desarrollo personal de sus integrantes y de sus grupos de investigación; de los procesos individuales y colectivos de formación, por la calidad de la educación, y por el avance de las ciencias y las artes y de su vinculación a la cultura.
7. Promover el desarrollo de su comunidad académica, de la comunidad académica nacional y fomentar su articulación internacional.
8. Estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer, con independencia, formulaciones y soluciones pertinentes.
9. Prestar apoyo y asesoría al Estado en los órdenes científico, tecnológico, técnico, cultural y artístico, con autonomía académica e investigativa.
10. Hacer partícipes de los beneficios de su actividad académica e investigativa a los sectores sociales que conforman la nación colombiana.
11. Contribuir mediante la cooperación con otras universidades e instituciones a la promoción, al fomento, al mejoramiento de la calidad y acceso a la educación superior.
12. Estimular la integración y la participación de los miembros de la comunidad universitaria con el objetivo de lograr los fines de la educación superior.
13. Participar en empresas, corporaciones mixtas u otras formas organizativas, para dar cumplimiento a los objetivos y funciones de la Universidad.

La Universidad Nacional de Colombia es la institución de educación superior más importante y más reconocida del país. El ARWU-Academic Ranking of World Universities, o también conocido como Ranking de Shanghái -considerado como uno de los ranking más exigentes del mundo-, clasifica a las 1.000 mejores universidades del planeta, a través de cuatro criterios: *calidad de la educación, calidad de los profesores, producción investigativa y rendimiento académico per cápita*. Así, reconoce en Colombia, sólo dos universidades en este prestigioso grupo, en primer lugar a la Universidad Nacional en el

segmento (801-900) y luego a la Universidad de los Andes en el grupo 901-1000<sup>49</sup>. Este reconocimiento se debe a que la Universidad cuenta 9 sedes a nivel nacional (Amazonia, Bogotá, Caribe, De La Paz, Manizales, Medellín, Orinoquia, Palmira, y Tumaco); las cuales ofrecen 95 programas de pregrado y 360 programas de posgrado; entre los cuales, 168 son maestrías y 68 doctorados.

De esta manera, la institución posee 510 grupos de investigación reconocidos por Colciencias y un número significativo de artículos publicados en revistas indexadas, por índices de reconocimiento internacional para la medición de la ciencia. Ello hace que la Universidad Nacional sea una de las instituciones con más actividad y productividad investigativa del país<sup>50</sup>. De igual manera, según un estudio publicado por UniRank sobre las 200 mejores universidades en la región<sup>51</sup>, la Nacional se identifica como la universidad más importante de Colombia y la séptima de Latinoamérica.

De acuerdo con el Informe estadístico 2018, en su sede de Bogotá, la Universidad Nacional cuenta con 50 programas de pregrado que albergan 25.568 estudiantes en este nivel. A nivel de posgrado cuenta con 214 programas que atienden 6.518 estudiantes distribuidos así: 1.171 estudiantes matriculados en 36 programas de Especialización Profesional; 496 matriculados en 40 especialidades médicas; 401 matriculados en 101 programas de Maestría; y 850 matriculados en 37 programas de doctorado.

Tiene un total de 2.035 profesores de planta: 1.002 cuentan con un nivel formación máximo de título de doctorado, 705 con título de maestría, 225 con especialidad médica, 63 con especialización profesional y 90 con título máximo de pregrado. El funcionamiento de la Universidad es apoyado por 1.882 empleados administrativos.

---

<sup>49</sup> Posición de la Universidad en el Ranking Shanghai, consultada en <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>

<sup>50</sup> Agencia de Noticias de la Universidad Nacional, datos publicados el 16 de agosto de 2019. Consultado en: <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/articulo/unal-la-mejor-universidad-colombiana-segun-ranking-de-shanghai.html>

<sup>51</sup>Unirak. Mejores universidades en Colombia. Ranking Universitario Colombiano 2020. Consultado en: <https://www.4icu.org/co/#>

## **Estructura de gobierno universitario<sup>52</sup>**

Su estructura organizativa interna está regida por el Estatuto General de la Universidad y los Estatutos particulares referidos al Personal Académico, Estudiantes y Personal Administrativo. Sus principales entes de gobierno son el Consejo Superior Universitario, el Rector, el Consejo Académico, los Consejos de Sede y los Consejos de Facultad, cuya composición y funciones se describe, de manera general a continuación:

El Consejo Superior Universitario - CSU, máximo ente de gobierno, está compuesto por:

- a) El Ministro de Educación Nacional o el Viceministro;
- b) Dos miembros designados por el Presidente de la República;
- c) Un ex rector de la Universidad;
- d) Un miembro designado por el CESU, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología;
- e) Un miembro del Consejo Académico;
- f) Un profesor de la Universidad;
- g) Un estudiante de pregrado o de posgrado;
- h) El Rector de la Universidad, con voz pero sin voto.

Dentro de sus principales funciones está aprobar el plan global de desarrollo de la Universidad y los estatutos generales, de personal académico, de personal administrativo y de estudiantes. El CSU es quien nombra al Rector y los decanos para un período de tres años y lo remueve en caso de ser necesario, también tiene la potestad de crear y suprimir facultades y programas académicos, como dependencias administrativas. En ese sentido, es quien determina la composición de la planta de personal académico y administrativo y establece los sistemas de evaluación institucional, de evaluación de los programas curriculares, de investigación y de extensión y del personal académico y administrativo,

---

<sup>52</sup> Las funciones descritas en este apartado toman como referencia principal, los acuerdos: Decreto 1210 DE 1993 (28 de junio) por el cual se reestructura el Régimen Orgánico Especial de la Universidad Nacional de Colombia. Consultado en: [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=34144](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34144)  
Acuerdo 209 de 2015. (Acta 11 del 3 de noviembre) "Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Nacional de Colombia"; y el Acuerdo 011 de 2005. Acta 04 del 12 de marzo. Diario Oficial No. 45.865 del 31 de marzo de 2005. Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia. Consultado en: [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=35137](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=35137)

además asegura el desarrollo de los procesos necesarios para la acreditación de la Universidad.

Por su parte, el Rector es el representante legal de la Universidad y el responsable de su dirección académica y administrativa, sus funciones principales son 1) hacer cumplir las normas legales, los estatutos y los reglamentos de la Universidad, 2) liderar el proceso de planeación de la Universidad y 3) evaluar permanentemente la marcha de la Universidad. Participa en los procesos de designación de los Vicerrectores, al Secretario General, al Director Administrativo General y a otras autoridades de conformidad con los estatutos y acuerdos del Consejo Superior, y nombra y remueve al personal académico y administrativo.

El Consejo Académico es la máxima autoridad académica de la institución, su papel principal es emitir conceptos sobre a) la formulación del plan global de desarrollo de la Universidad; b) la creación, la modificación o la supresión de sedes, facultades, unidades u organizaciones institucionales para el desarrollo de programas académicos, investigativos y de extensión, sobre los proyectos de estatutos general, de personal académico y de estudiantes; y c) decide sobre la forma como debe estar compuesta la planta profesoral, entre otras funciones de esta naturaleza.

Es importante aclarar que las funciones referidas a los consejos de sede y las facultades serán descritas más adelante como parte de la estructura gubernativa de la Sede Bogotá. La Universidad está establecida académica y administrativamente en tres niveles de dirección y organización, así:

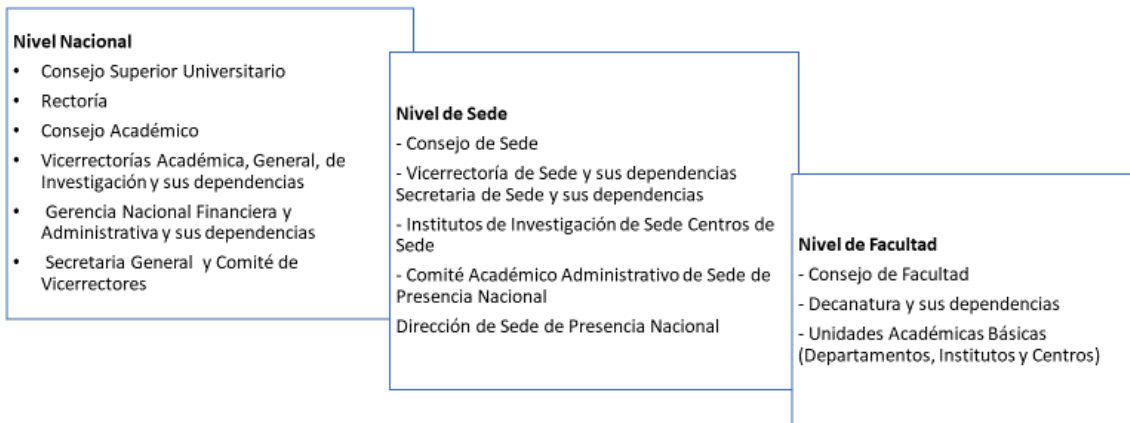


Figura 24. *Niveles de Gobierno Universidad Nacional de Colombia.* Fuente: Elaboración propia

Para cumplir con su misión, La Universidad considera para su funcionamiento interno los siguientes principios de organización: 1) garantizar la autonomía universitaria, es decir la capacidad que posee para autogobernarse, 2) promulgar sus propios reglamentos y 3) elegir sus propias autoridades. Para ello, el desarrollo de los procesos académicos, administrativos y financieros son orientados por el Consejo Superior Universitario (El órgano máximo de gobierno de la Universidad Nacional), el Consejo Académico y el Rector de la Universidad procurando que las funciones de las instancias, dependencias y áreas de apoyo se realicen, de tal manera que exista unidad de criterios en el desarrollo, la gestión y el logro de la misión y fines de la Universidad.

En consecuencia, se espera que todos los miembros de la comunidad universitaria orienten su acción a este propósito, propendan por el mejoramiento de la gestión y actúen con transparencia e imparcialidad al momento de rendir cuentas a la sociedad y al Estado. Especialmente por su carácter público, se espera que también actúen con austeridad de tiempo, medios y gastos, garantizando tanto la eficiencia y la eficacia en la utilización de los recursos, como la estabilidad financiera de la Universidad.

Por lo cual, la Universidad cuenta como apoyo con una infraestructura operativa y efectiva de los sistemas de información de la gestión académica y administrativa, además

posee un modelo de evaluación de la gestión, acompañado de un sistema de indicadores de gestión y control de calidad que le permite la evaluación y el mejoramiento permanente de los estándares relacionados con sus actividades misionales (Acuerdos 033 de 2007, 035 de 2009, 036 de 2009 establecidos por el Consejo Superior Universitario).

Como se mencionó anteriormente, la Universidad cuenta con distintos niveles de gobierno en su estructura organizativa, por lo que a continuación, se describirá de manera general lo que compete a nivel de Sede, cuyo espacio universitario enmarca las condiciones objetivas de funcionamiento de las prácticas docentes de los agentes educativos seleccionados para esta investigación.

La sede Bogotá, cuenta con una estructura gubernativa encabezada por el Consejo de Sede, el cual es el encargado de precisar las medidas adecuadas para la ejecución de las políticas, los planes, los programas y los proyectos definidos a Nivel Nacional. Así mismo, es el responsable de proponer la estructura académico-administrativa interna de la Sede y evaluar los informes de gestión de los Vicerrectores de Sede y de los Decanos para remitir dicha evaluación al Rector y al Consejo Superior Universitario.

El Consejo de Sede está encargado de 1) aprobar la creación, la modificación o la supresión de los programas académicos y de las unidades académicas y administrativas; 2) fijar el número máximo de estudiantes que pueden admitirse en cada programa; y 3) aprobar para el caso de los estudiantes: la doble titulación, la exención de pago de matrícula, el Grado de Honor y Beca de Posgrado, los grados individuales y los grados póstumos. Para el caso de los profesores, otorgar la promoción a la categoría de profesor asociado, las distinciones docentes, las solicitudes de cambio a dedicación exclusiva y las solicitudes de vinculación de profesores especiales, adjuntos y del año sabático, entre otras. El Consejo de Sede está compuesto 16 miembros del cuerpo directivo versus solo 5 representantes de profesores y estudiantes (Acuerdo 164 expedido el 30 de septiembre 2014), tal como se enuncia en la figura 25.



### Miembros Consejo de Sede Bogotá

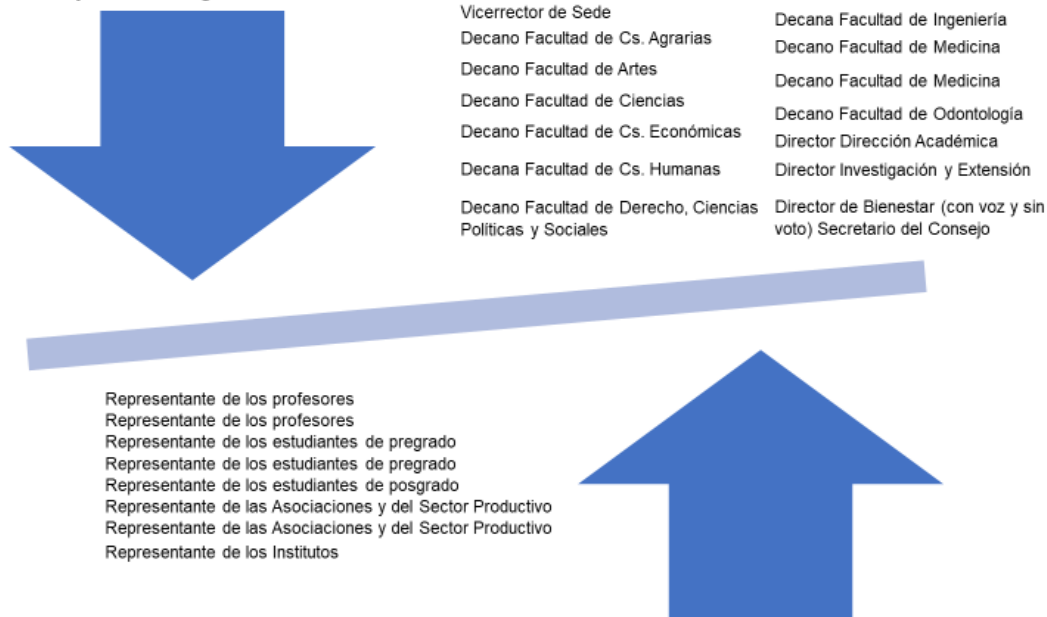


Figura 25. *Miembros del Consejo de Sede*. Fuente: Elaboración propia

Las decisiones del Consejo de Sede están apoyadas por la Oficina Jurídica, en lo que corresponde a la implementación de políticas y reglamentaciones expedidas por las autoridades del orden nacional y conceptuar sobre la viabilidad jurídica de los acuerdos de voluntades de competencia del Vicerrector. De igual manera, la Oficina de Planeación y Estadística ofrece apoyo en la formulación y la evaluación de la planeación estratégica y los proyectos de inversión de la sede, produciendo indicadores y estadísticas de la sede, así como realizar estudios que produzcan información requerida como insumo para la toma de decisiones. Otras Oficinas como la de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, y de Relaciones Interinstitucionales son soporte para la formulación de propuestas en políticas en materia de tecnologías de información y comunicaciones, además de relaciones exteriores interinstitucionales y de gestión de convenios, respetivamente.

Las decisiones tomadas por el Consejo de Sede, como lo muestra la figura 26, están administradas por ocho direcciones a saber: 1) la *Dirección académica*, la cual reviste especial importancia para esta investigación, pues es la encargada de orientar las políticas y las reglamentaciones expedidas en relación con los programas académicos. De esta manera, su función implica apoyar y asesorar los procesos de autoevaluación, acreditación,

acompañamiento y evaluación para el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento de los programas. También, se encarga de coordinar las propuestas de las facultades sobre la creación, la modificación y la supresión de los programas de pregrado y posgrado.

En ese sentido, propende por el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de los programas. De igual forma, esta dirección coordina los procesos administrativos de convocatoria, programación y apoyo logístico relacionados con la puesta en marcha de las Cátedras, promueve la difusión de experiencias pedagógicas innovadoras de profesores y evaluar los resultados de aprendizaje obtenidos por los en los exámenes de calidad de la educación superior – SABER PRO.

2) la *Dirección de investigación y extensión* dirige las actividades de los profesores relacionadas con la innovación y la propiedad intelectual en procura de la articulación de la investigación y extensión con la formación académica. 3) la *Dirección de laboratorios* que se encarga de coordinar el funcionamiento y la infraestructura de los laboratorios, así como apoyar los procesos de certificación de su calidad. 4) la *Dirección de bienestar universitario* tiene a su cargo los programas de acompañamiento integral, gestión y fomento socioeconómico, actividad física y deportiva, salud y cultura. 5) la *Dirección de personal* implementa políticas en materia de personal académico y administrativo y apoya a las facultades, la contratación de docentes vinculados temporalmente y certifica los requisitos académicos y de permanencia de los docentes para efectos de evaluación, promoción o distinciones.

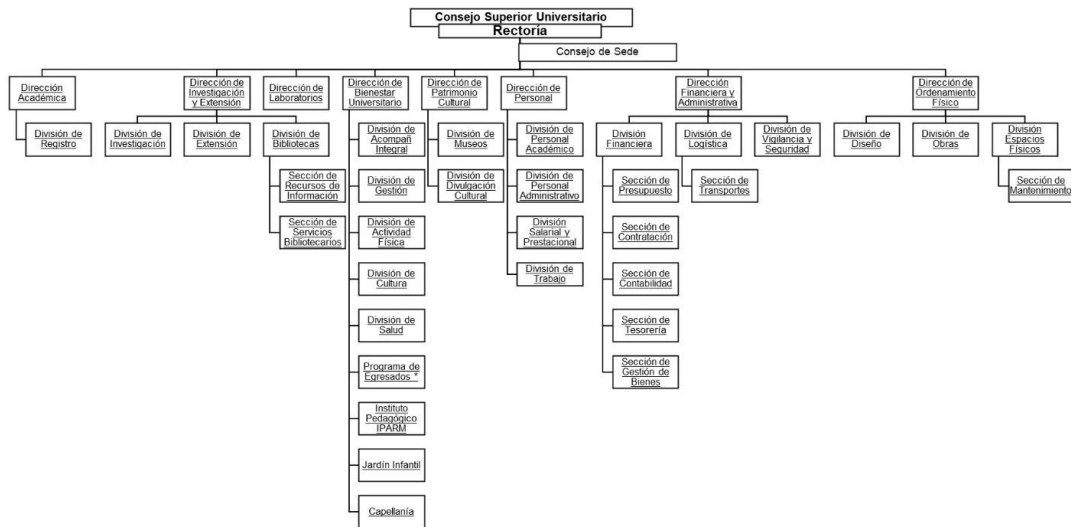


Figura 26. *Organigrama de la Sede Bogotá*. Fuente: Elaboración propia con información estructura organizativa publicada en la página web de la Universidad Nacional-Sede Bogotá. Consultada en: <https://bogota.unal.edu.co/estructura/>. En febrero 2020

Por su parte, 6) la *Dirección de patrimonio cultural* tiene a su cargo la adopción de programas culturales y proyectos institucionales que divulguen la riqueza patrimonial y cultural de la Universidad, así mismo se encarga de adoptar planes, programas y proyectos institucionales que fomenten interacciones culturales. 7) la *Dirección financiera y administrativa* direcciona y acompaña el desarrollo de los procesos financieros, de logística, transporte y seguridad. 8) la *Dirección de ordenamiento y desarrollo físico* se encarga de proponer la formulación y la gestión de los planes, programas y proyectos de desarrollo territorial y de obras de infraestructura física en el campus, así como dirigir los proyectos y las obras para la recuperación, la preservación y el mantenimiento de la infraestructura física de la sede.

Dichas direcciones las convoca un objetivo común: ofrecer apoyo a las facultades para que puedan llevar a cabo su respectivo funcionamiento. Las facultades constituyen una de las estructuras básicas de organización académica de la Universidad. Están encargadas de administrar, en consonancia con los estatutos y reglamentos y demás normas establecidas, los programas de pregrado y posgrado, de investigación, y de extensión que ofrece la

Universidad, así como dirigir el personal académico y administrativo y los bienes y recursos que se les asignen.

Las facultades son dirigidas y orientadas por el Consejo de Facultad y el Decano y correspondiente. En el Consejo de Facultad participan representantes de los profesores y de los estudiantes, los cuales son elegidos en forma directa y secreta, y los directivos de la facultad. Por su parte, el Decano es el responsable de la dirección administrativa y académica de la Facultad. Para ocupar este cargo un profesor requiere ser ciudadano colombiano en ejercicio, haber sido profesor universitario por más de cinco años y ocupar al menos la categoría de Profesor Asociado en el escalafón profesoral. En el marco de sus funciones, el Decano designa, conforme con los estatutos, las diferentes autoridades académicas responsables de los programas curriculares, docentes y de investigación.

### **La Reforma Académica como preámbulo a la Ley 30 del 92.**

El entrevistado No. 1, quien ocuparía cargo de Vicerrector Académico de la Universidad Nacional, narra con precisión -en entrevista realizada en el marco de esta investigación en agosto de 2019- como entre el año 1990 y 91 se gestaba la Reforma Académica de la Universidad Nacional, en cabeza del profesor Antanas Mockus Sivicas, quien para ese momento ocupada el cargo de Vicerrector Académico de la Universidad. La propuesta de reforma se elaboró con el apoyo de un grupo de profesores de distintas disciplinas. El Doctor Carlos Augusto Hernández, físico de la Universidad Nacional, especialista de la Università Degli Studi Di Roma Domus Galileana, magister en Filosofía de la Universidad Nacional y doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha desempeñado como profesor asociado del Departamento de Física, como vicerrector Académico de la Nacional entre 1992 y 1995 y, luego, fue consejero del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

De igual manera, pertenecía a este selecto grupo, el profesor José Luis Villaveces Cardoso, quien hasta ese momento se había desempeñado como director del Doctorado de

Química de la Universidad, y más adelante secretario de Educación de Bogotá y subdirector de Programas Científicos de Colciencias en dos ocasiones. El profesor Villaveces, nacido en Bogotá el 14 de septiembre de 1945, se graduó como Químico de la Universidad Nacional en 1969, realizó una especialización en química cuántica en la Universidad de Uppsala en Suecia, una Maestría en fisicoquímica molecular en 1978 en la Universidad Católica de Lovaina y fue Doctor en Ciencias en 1981 en la Universidad de Aix-Marsella de Francia. Es así que, el profesor Villaveces fue reconocido como un profesor de química interesado por la historia y la filosofía de la ciencia, apasionado por contribuir con el mejoramiento de la docencia y la investigación en la Universidad Nacional, su alma mater y recordado -después de su fallecimiento en enero de 2019- como uno de los científicos que más ha contribuido al desarrollo de la ciencia y la educación en el país.

También apoyaba la hechura de la reforma el profesor Rubén Jaramillo Vélez un filósofo formado en Alemania muy importante en ese momento y con un criterio muy interesante sobre la universidad anotaba el entrevistado. El profesor Rubén Jaramillo Vélez, oriundo de Armenia, después de terminar sus estudios de Filosofía en la Universidad de los Andes, realiza entre 1965- 1971 realizaba sus estudios de Filosofía, Historia y Sociología en la Universidad de Berlín, lugar que le permitió profundización su conocimiento sobre el marxismo y la teoría crítica de la sociedad, bajo el acompañamiento de importantes filósofos de la época como Marcuse y Numa Armando Gil. Esto lo convertiría en un personaje de sumo interés para la filosofía nacional, dado que al proceso de normalización de la filosofía en Colombia (Pachón Soto, 2008) junto con Daniel Herrera Restrepo, Jaime Vélez Sáenz, Rafael Gutiérrez Girardot, Guillermo Hoyos Vásquez y Rubén Sierra Mejía. Por ende, su participación en la reforma de la Universidad resultaba fundamental.

Junto a él, se agregaba al equipo el profesor Salomón Kalmanovitz Krauter, quien estaría vinculado como profesor de la Universidad Nacional desde 1970, distinguido como profesor titular en 1982 y para el momento de la reforma ocupaba el cargo de decano de la Facultad de Ciencias Económicas (1990 y 1993). El profesor Kalmanovitz, economista e historiador nacido en Barranquilla en 1943, realizó sus estudios de filosofía y economía en la Universidad de New Hampshire (Bachelor in Arts), Master in Arts de New School for

Social Research (1967-1970) en Nueva York, y candidato al doctorado en Economía de la misma universidad.

Ello le permitió ocupar cargos paralelos al vínculo con la Nacional en el DANE como investigador (1971-1975), investigador asociado del CINEP (1978-1987), en la Contraloría General de la República (1987-1990), investigador visitante en el Institute of Development Studies de la Universidad de Sussex, Inglaterra (1979-1980) y Visiting Scholar en el David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Universidad de Harvard (2005-2006)<sup>53</sup>, lo cual lo constituía como un integrante clave para la reforma.

También lideraba el grupo el profesor Guillermo Páramo quien más tarde sería el rector de la Universidad Nacional de Colombia, egresado de la Facultad de Sociología de la misma institución, con Maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de Chicago. Fue investigador del Departamento de Antropología de The London School of Economics and Political Science. Además de ser profesor de la Nacional desde 1968, desempeñó varios cargos como 1) coordinador y director del Departamento de Antropología; 2) Decano de la facultad de Ciencias Humanas; 3) Director Ejecutivo del Comité de Investigaciones y Desarrollo Científico, CINDEC; 4) Vicerrector; y 5) Rector en 1993<sup>54</sup>. El profesor Páramo participó desde 1986 en la comisión organizada para trabajar en la Reforma Académica, apoyando al profesor Antanas Mockus Sivicas, quien sería Vicerrector Académico en el 90 y Rector entre 1991-1993.

Se agregaba, el profesor José Ganez, quien “era un profesor muy sabio, realmente muy interesado en la historia y la filosofía de la ciencia, un físico muy destacado en la universidad”, quien además habría pertenecido al grupo “Federici de Investigación Pedagógica” (Entrevistado 1). Esta comunidad Federici, estaba conformada por los profesores Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum, Antanas Mockus, Rodolfo Llinas y

---

<sup>53</sup> Biografía Salomón Kalmanovitz Krauter. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Consultado en: <https://www.utadeo.edu.co/es/link/salomon-kalmanovitz/111891/biografia>

<sup>54</sup> Guillermo Páramo Rocha - Hoja de vida (2006). Repositorio Universidad Nacional- Aportado por Universidad Central. Consultada en: [http://www.saebogota.unal.edu.co/bogota\\_archivos/formacion\\_docente/seminarios/seminario\\_I/Hojas\\_de\\_vida/CVGuillermoParamo.pdf](http://www.saebogota.unal.edu.co/bogota_archivos/formacion_docente/seminarios/seminario_I/Hojas_de_vida/CVGuillermoParamo.pdf)

María Clemencia Castro y Berenice, quienes participarían muy activamente a comienzos de los 80 en el movimiento pedagógico.

De esta forma, se desarrolló una idea sobre cultura que incluía tres elementos fundamentales en la cultura académica, la lectura y la escritura, la argumentación racional y la capacidad de construir representaciones que permitían predecir y actuar, empleando esas representaciones que permite sobre la base de leyes y teorías, predecir acontecimientos. Esos tres elementos fue lo que se llamó al final, la tradición escrita, la argumentación racional, la prefiguración y la reorganización de la acción desde el signo desde la representación fueron los tres elementos básicos de la llamada cultura académica, explicaba el entrevistado 1.

De tal manera que el grupo decidió pensar la universidad “*por un lado en la lógica de la cultura académica y por otro lado en la lógica de la integración de las funciones misionales de la universidad la docencia, la investigación y la extensión*” (Entrevistado 1)., puesto que esta reflexión orientó al profesor Mockus en el momento que ocupa la Vicerrectoría y, luego, llega a la rectoría de la universidad, dada la trayectoria mencionada.

De acuerdo con Myriam Jimeno Santoyo, quien fuera Vicerrectora Académica entre 1987-1988 -periodo previo al Vicerrectorado de Mockus-, una de las propuestas de la reforma fue empezar a revisar el enfoque de los planes de estudio, así “se abrió la discusión sobre cómo hacer planes más flexibles, cómo reorientar los objetivos pedagógicos, (...) hacer un tipo de currículo que apuntara más a incentivar las capacidades de los estudiantes y menos a atiborrarlos de conocimientos” (Silva y Ruiz, 2008, p. 36).

De igual manera, aclaró el entrevistado 1 que la reforma académica planteó algunos elementos claves que tienen que ver con la calidad respecto a la necesidad de

*una integración entre docencia, investigación y extensión, también en la época en que la extensión se comienza a pensar como más pertinente y más importante ligada a la investigación y a la docencia, pero digamos el centro fundamental está en la investigación y la docencia, por lo que Antanas propone una política de flexibilización en ese momento* (Entrevistado 1).

La flexibilización era una iniciativa que estaba orientada fundamentalmente a provechar la riqueza extraordinaria de la diversidad de la universidad, lo cual era natural a los miembros del grupo que trabajó en la reforma académica, pues, ningún miembro tenía en su formación una sola disciplina. Por ejemplo, Antanas Mockus es filósofo y matemático, Guillermo Paramo es sociólogo y antropólogo formalmente, pero de acuerdo con lo que cuenta el entrevistado, es un profesional muy avezado en la entomología, en la historia en la filosofía, es también artista y restaurador, así es una persona con un espectro muy total.

Por ello, tenía cierto liderazgo y los demás miembros también habían trabajado en distintas disciplinas, por tanto, estaban convencidos que el país requería un enfoque interdisciplinario. Esto no resultaba utópico, pues la universidad ofrecía una formación extraordinaria no solo en las ciencias sociales, naturales y en las técnicas, sino también en las artes, favoreciendo a los estudiantes además de una formación disciplinar juiciosa, pudiera tener una formación paralela en las humanidades o en las artes aprovechando la riqueza de la universidad.

Este era uno de los intereses, que se centraba y se consideraba al abordar los problemas de la calidad, pues se entendía que la calidad no se resuelve simplemente al concentrarse en una sola disciplina, sino que se resuelve en la formación de una persona integral. En ese sentido, la propuesta de flexibilización significaba reducir el tiempo contacto directo entre profesores y estudiantes, dejando un espacio para una mayor autonomía en la relación con el conocimiento y para que en la disponibilidad del tiempo los estudiantes.

Esto último significaba un cambio pedagógico trascendental, el profesor Mockus le llamo *La pedagogía intensiva*, la cual explicaba el entrevistado, como una metodología centrada en el trabajo del estudiante, proponía ***“trabajar sobre los problemas que los estudiantes iban desarrollando, en ese sentido la relación del profesor y el estudiante donde se modificaba, cuando el estudiante llegaba a clase ya tenía unas preguntas y cada minuto de la relación se volvía importante en el espacio de unos intereses previamente desarrollados”*** (Entrevistado 1).



La reforma también consideró como propuesta estimular la investigación, bajo la concepción de que la universidad además de ser un espacio de cultura académica, es un espacio de indagación, dado que en la universidad se recibe, desarrolla y produce conocimiento, razón por la cual debería haber un desarrollo mayor de la investigación y una integración fundamentalmente con la docencia (Silva y Ruiz, 2008).

Para cumplir dicho propósito, entre otras acciones, la Universidad creó centros para forjar espacios de desarrollo para la investigación, entre ellos, el Centro de Estudios Sociales (CES), el Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID), y el Instituto de Estudios Ambientales (IDEA). Esta decisión puso en evidencia, el interés de la reforma de crear una infraestructura con institutos y centros para realzar la importancia de la relación entre la docencia y la investigación, además de auspiciar y estimular la investigación entre los profesores.

Sobre este último propósito, se planteó el llamado *punti metro* que consistía en reconocer puntaje por la producción científica, técnica, artística, humanística y pedagógica a los profesores que acreditaban obras de producción intelectual, en el que brinden crédito o mención a la Universidad, dicho puntaje sería reconocido luego el salario.

Esta medida, en opinión del entrevistado, resultó muy complicado para las universidades porque al pagar como salario la producción académica de los profesores y, al mismo tiempo estimular y subsidiar la formación académica, los costos de los pagos de los profesores con mayor producción se fueron haciendo más y más graves para la universidad. Hoy en día, es urgente pensar cómo racionalizan un poco esos costos, sin abandonar la política de estímulo a la investigación.

## **Una negativa a la Acreditación, en defensa de la Autonomía.**

Todos estos debates y propuestas a propósito de la reforma no se hicieron ajenos a la realidad nacional, era una época en la cual se tejían proyectos muy importantes respecto al futuro de la educación superior en Colombia. La configuración de la Ley 30 del año 92 convocó grandes debates nacionales y requirió de aportes de la Universidad Nacional, a partir de su experiencia en la reforma que recién implementaban.

En el debate de la Ley 30 participó especialmente el profesor Antanas Mockus Sivicas, en su calidad de Vicerrector Académico, y el profesor Ricardo Mosquera Mesa, Rector de la universidad para dicha época, quien pasó al congreso de la república a ser ponente de dicha Ley. El debate resaltaba la importancia del desarrollo de la investigación en las universidades por las razones planteadas en la reforma.

Con brío, primero Mockus, después Guillermo Paramo y más adelante Liliana Caballero defendieron fundamentalmente el carácter de universidad como un espacio de investigación, siguiendo la misma línea tanto de la reforma trabajada en la Nacional como los planteamientos del grupo Federici. Se defendió la tradición escrita, lo cual pretendía que en todas las disciplinas el acumulado intelectual tuviese un contacto muy directo con la escritura, por lo que no solamente la lectura era una condición necesaria, sino la producción de textos era una condición básica de la calidad, se trataba del desarrollo de la argumentación del proceso de apropiación de lenguajes abstractos y de la entrada en el diálogo con los textos y del diálogo de las comunidades académicas.

Se trataba de defender el compromiso con la investigación, lo que ahora se llama el *Ethos de la investigación*, la universidad debía tener un soporte para las disciplinas y un compromiso con el desarrollo de la ciencia. Por esta razón, la idea de universidad estaba asociada a la existencia de facultades o de unidades de cultivo de las ciencias y a la realización de la investigación al servicio de las disciplinas (Entrevistado 1). Se posicionó la idea que las universidades debieran, además de impartir docencia, hacer investigación,

tanto como soporte de esa docencia por sí misma, como la investigación en el desarrollo de las ciencias, el arte, etc. (Entrevistado 2).

Este debate generó fuertes tensiones en la formulación de Ley 30, se manifestaron muchas fuerzas que presionaban sobre la permanencia de estos postulados en la Ley, pues había en ese momento una preocupación por lo menos en algunas universidades por la calidad heterogénea de la educación superior. Si bien se reconocía que había instituciones muy serias que ofrecían de una manera muy competente una formación de pregrado y posgrado, se habían multiplicado muchísimo las universidades, al punto que era un escenario prácticamente escandaloso por su cuestionable calidad (Entrevistado 2).

Lo que conllevó a que el Gobierno convocara a las universidades más reconocidas para que hubiera una discusión del asunto dentro de las universidades, motivo por el cual la Universidad Nacional creó un grupo para examinar el asunto y ese grupo se vinculó poco a poco con otras universidades. La Nacional hizo una propuesta en la que se planteó casi que una doctrina sobre lo que debería ser la autonomía, el dilema era si se le podía dar autonomía a cualquier institución que se llamara universitaria o si se requería que hubiese unas marcas distintivas de calidad para las verdaderas universidades como la calidad.

A esta iniciativa se sumó el Padre Gerardo Arango, S.J., Rector de la Universidad Javeriana y otras personas muy distinguidos en el mundo universitario como Luis Javier Arroyave, Rector de la Universidad de Antioquia en ese momento, estaba el Dr. Fernando Hinestrosa, Rector del externado; el Dr. Alberto Posada de la Universidad América entre otros varios rectores. Esto representó un hito histórico, pues lograr conjugarse universidades públicas y privadas en una discusión muy profunda, era un asunto casi sin precedentes

*“públicos y privados lograron imaginar los distintos escenarios posibles, revisar modelos de Europa y Estados Unidos, y discutir a profundidad la necesidad de vincular la investigación y la calidad académica, llegando en ello a acuerdos importantes, no obstante, este punto que no quedo ni en la Ley, ni en proyecto”* (Entrevistado 2).

La idea era que sólo podía llamarse *universidad* a aquellas instituciones que cumplieran con las mencionadas condiciones de calidad, además de aquellas que habían reconocidas como tales. Esta fragilidad de la Ley, bajo esa denominación de *universidad*, ya que habían quedado muchas universidades privadas que no cumplían con esas condiciones y que estaban interesadas en seguir siendo universidades. Evidentemente, en la democracia gana la mayoría y entonces por eso quedo todo el universo de universidades que existían, incluso todas aquellas que tuvieran o no tuvieran investigación, así que, en la práctica, en el sentido estricto de la palabra, todas quedaron allí, sin distinción de calidad. No quedaba otra alternativa para aquellas grandes instituciones, incluida la Nacional, que habían defendido los mencionados criterios que aliarse para que apoyar la configuración de un sistema de acreditación que distinguiera realmente las instituciones y los programas de alta calidad, cosa que no había logrado distinguir la Ley 30.

Para ello, de acuerdo con el Entrevistado 3, se inició por plantear una propuesta sobre la noción de *autonomía* que consiste en lo siguiente

*“el conocimiento sólo puede ser reconocido por pares, sólo los pares pueden tener capacidad de juzgar el conocimiento, al fin y al cabo, las comunidades científicas y comunidades académicas en general son comunidades relativamente cerradas. La naturaleza del conocimiento impone el reconocimiento básicamente por pares, por lo que era necesario pensar en que la actividad académica tanto docente como investigativa debía ser demostrada, y demostrada con el conocimiento de causa”* (Entrevistado 3).

Éste fue un punto clave que más adelante se incorporó como criterio en el modelo de acreditación, se trataba de la manera fundamental como este grupo de expertos académicos entendía que debía ser validada la autonomía. En este sentido, mencionaba Entrevistado 3:

*tenía que ser el punto de vista que otorgaba un reconocimiento que condujera a una distinción entre niveles de calidad de la formación entre instituciones, y sobre todo que condujera verdaderamente a encontrar un criterio que pudiera justificar la autonomía universitaria, pues la autonomía no era solamente un derecho, sino un deber de la universidad, solo puede ser autónoma una universidad, cuando verdaderamente reúne las calidades para poderlo serlo*

Esto implicaba. Por un lado, la selección de pares al interior de las comunidades académicas que provinieran de universidades que por tradición ya habían sido reconocidas como *buenas*, por lo que en el gremio debían reconocerse aquellos que reunían esas capacidades. Por el otro lado, también esas mismas universidades debieran tener la capacidad de distinguir aquellas que no tenían dicha cualidad, es decir que las universidades pudieran autorregularse de manera muy similar a las profesiones. Así, generar un proceso paralelo al que acontece cuando existe un cuerpo de profesionales que se encuentran incluido en las asociaciones. En este caso serían los pares que cuentan con los criterios para ser reconocidos como profesionales, pero que también habría aquellos que aun cuando tengan el nombre de profesionales no contaban con las cualidades de pares. El entrevistado 3 señalaba que esto acudía a un concepto llevado a la edad media:

*porque finalmente las grandes universidades nacieron de los grandes medievales de hecho la palabra universitas, significaba, en la edad media, agrupación o conjunto de personas o conjunto de entidades que desempeñaban un mismo oficio (...) de alguna manera la sociedad medieval se apoyaban en esa capacidad que tenían las corporaciones medievales muchas veces de la mano de universidades para calificar a sus miembros, es decir en el caso de las universidades de profesores, esos profesores calificaban a los profesores, entonces en realidad no es muy distinto lo que pasa con la institución de la ciencia hoy, esa es una función indispensable en la sociedad, es decir reconociendo a aquellos que merecían ser pero también señalando de manera oscura quienes pretendían ser lo que no eran (entrevistado 3).*

En ese sentido, esto significaba definir la acreditación como la capacidad de las mismas universidades de reconocer a sus pares y reconocer también a aquellos que no podían serlo, pues en realidad la noción de universidad -de acuerdo con los académicos mencionados, a quienes también se unirían la Universidad del Valle, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad Bolivariana y otra universidades distinguidas por su prestigio- no podía seguir siendo simplemente un nombre que cada quien se ponía.

Por esta razón, la acreditación tendría que limitar un poco el uso del término *universidad*, limitando a su vez la autonomía. Es importante reconocer que se entiende que la autonomía era otorgada a todas aquellas que se denominasen *universidad*, de acuerdo con la Ley 30. De tal manera que aquellas que instituciones que no llegasen a dicho

reconocimiento deberían ser tuteladas por el Estado, es decir, no deberían tener una autonomía plena. En resumen, por razones constitucionales no habían logrado prohibir que todo aquel que fundara una institución de educación superior pudiera llamarla *universidad*, sin contar con el reconocimiento por los pares. Por ende, no habría derecho propiamente para que dicha institución pudiera reclamar autonomía, cometido logrado no sólo a través de la acreditación, sino lo que más adelante se denominó *registro calificado*.

Una vez se puso en marcha los procesos de acreditación de la calidad, la Universidad Nacional se negó a someterse a dichos procesos, justamente en defensa del derecho a la autonomía que por Constitución Política se le había otorgado, así lo contaría el entrevistado 3, Decano Facultad de Educación Universidad de Antioquia (1991-1995) -época de surgimiento del Consejo Nacional de Acreditación-CNA-, quien sería más adelante, en el año 2001, Vicerrector de Docencia de la misma universidad, y más tarde Consejero del CNA en 2005.

*La rectoría de la Universidad Nacional, al iniciar los procesos de acreditación, para el momento sólo de programas de pregrado, era ocupada por el Dr. Moncayo; este planteaba la tesis de que la Universidad Nacional era una universidad autónoma y en virtud de este carácter ningún ente externo debía intervenir en el proceso de evaluación de sus programas, ningún ente externo debía decirle cómo hacerlo, bajo qué factores evaluar su calidad y menos designarle agentes externos, los pares designados por el CNA, para constatar su calidad. La tensión se establecía entre la autonomía universitaria, consagrada en la Constitución del 91 y mediante la Ley 30/92 y la evaluación de la calidad mediante parámetros (Lineamientos) y agentes externos (pares designados) definidos y designados por el MEN y el CNA (los dos entes gubernamentales). A la tesis de la rectoría y, muy probablemente, de otros miembros de la institución se presentaba como posición alterna la participación en el Sistema y en los procesos de acreditación tal como lo establecía la Ley 30/92 y lo orientaba el CESU-MEN-CNA. En el desarrollo de la tensión entre las dos posiciones se daban dos hechos institucionales importantes:1) La Nacional estableció sus protocolos, criterios y mecanismos para la evaluación de sus programas, incluyendo la designación de pares externos por ella misma, con la intención de que un buen porcentaje fueran pares internacionales y la designación de un comité asesor para su escogencia. 2) la Nacional participaba, de forma*

*plena, en el Grupo de las Diez con dos miembros, uno de la sede Bogotá y otro de la sede Medellín*<sup>55</sup> (Entrevistado 3).

La Nacional se proclamaba como la universidad con mayor experticia en el tema, ya contaba con un proceso de acreditación europeo para el caso del programa de arquitectura, a través de la asociación de facultades de arquitectura del Reino Unido. Esto fue un mérito importante porque la Universidad conocía de antemano cómo incursionar en los procesos de acreditación internacional y se había convertido en interlocutor de universidades pares en Latinoamérica. Quizás fue esto, agregado a su carácter jurídico especial y único, que no la hacía homologable a ningún otro tipo de ente público, lo que hizo que durante esos primeros años de implementación del modelo, la Universidad diera como respuesta un no rotundo.

Lo cual no sucedió con otras grandes universidades públicas como la Universidad de Antioquía, quien de acuerdo con lo que relataba el Entrevistado 3.

*entendió la acreditación no como un fin sino como un medio, un mecanismo estratégico institucional para la gestión y garantía de calidad de sus programas, Se vio en la acreditación una oportunidad para hacer pública la calidad académica de los programas y de la universidad, y de hacer visibles las capacidades competitivas de la universidad, sus programas y sus egresados frente a las demandas de la sociedad y de los mercados laborales. Visibilidad que daba la oportunidad de romper el estigma social frente a la universidad pública como espacio de amplia formación ideológica antes que de espacio de formación académica profesional de alta calidad* (Entrevistado 3).

La Universidad Nacional en cambio dilató, hasta cuando pudo, su ingreso a la acreditación, porque la institución considera -claro con muchos méritos- la cabeza de las universidades del país. Entonces, quién va a juzgar a la universidad nacional que es de alta

---

<sup>55</sup> *“Recordemos que el Grupo de las Diez se constituyó en los inicios del Sistema con los propósitos de apoyar la constitución y el desarrollo del Sistema, ser un interlocutor académicamente válido para el CNA y cooperar en los aprendizajes y procesos institucionales de establecimiento de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad y en los procesos de acreditación de los programas. Es un grupo que hace una red para el aprendizaje/reflexión y la cooperación con el Sistema y entre las instituciones, 4 universidades públicas y 6 privadas, que lo conforman”* (Entrevistado 3)

calidad, quizás solo los extranjeros, mencionó el entrevistado 4, Rector de la Universidad Javeriana (1998-2007).

No obstante, mencionó el entrevistado 4 *“yo creo que el hecho de que algunos de los evaluadores externos que participan en los procesos de acreditación eran de la universidad nacional, les fue dando la conciencia que realmente era un proceso que valía la pena pues era un proceso cuyo principio fundamental era “autoevaluarse”, es decir que eran ellos mismos los que se evaluarían y ponderarían esa autoevaluación”* (Entrevistado 4), lo que hizo que más adelante decidieran incursionar en la acreditación.

En palabras del entrevistado 2

*a veces la Universidad Nacional tiende a ser arrogante y la arrogancia es siempre algo muy equivocado, yo creo que ahí hubo algo de excesiva confianza. Cuando yo entré a la vicerrectoría de la Nacional procure que la participación de la Universidad en ASCUN se fortaleciera, primero como miembro y luego como presidente de ASCUN, tratando siempre que la Nacional se comprometiera con ASCUN, entre otras razones porque la Nacional como otras universidades desarrolladas en el país, tiene una obligación con otras universidades para apoyarlas en su desarrollo, aunque no estoy al tanto de cuáles fueron los criterios adoptados del doctor Moncayo para no participar en la acreditación, yo pienso que fue una equivocación completa , no sólo porque creo que la Nacional le falta tanto como a otras universidades, sino porque siempre he creído que la Nacional se debe al país, es una universidad al servicio de la nación, y en se sentido debe estar alineada, en lo posible, con otras universidades que son sus pares en Colombia* (Entrevistado 2).

Cumplido el período de la Rectoría del Dr. Moncayo, llega como Rector el Dr. Moisés Wasserman, quien decide que la Universidad Nacional ingresa al Sistema Nacional de Acreditación, acogándose a los parámetros por los cuales se regía el Sistema, los procesos y los lineamientos para la acreditación de los programas. En este momento, la Universidad Nacional y el CNA acuerdan que el Consejo aceptara las autoevaluaciones de los programas que se habían adelantado y, a partir de ahí, la inscripción de esos programas para continuar el proceso hacia la acreditación.



## **La acreditación, elemento que se agrega a una tradición autorregulativa**

Después de culminar el proceso de Autoevaluación Institucional, en el año 2009, la Universidad Nacional recibió la visita de 12 pares académicos, designados para su evaluación. La comisión estaba conformada por: 3 pares internacionales y 9 nacionales, su trabajo implicó contrastar el informe de autoevaluación con respecto al funcionamiento y la infraestructura de las sedes de Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira y sus sedes de presencia nacional en Amazonía, Caribe y Orinoquia, así como las percepciones derivadas de los encuentros con los tres estamentos: académico, estudiantil y administrativo.

El resultado de la evaluación dio lugar al otorgamiento de la acreditación de alta calidad por 10 años, mediante la Resolución 2513 de Ministerio de Educación Nacional. La Nacional recibió el periodo de acreditación más amplio otorgado por el Estado colombiano a las universidades del país, y fue la primera universidad que acreditó a todas sus sedes en un mismo proceso. El informe de los pares proporcionó un constructivo análisis acerca de las fortalezas y las oportunidades de mejora de la universidad, las cuales comenzaron a ser incorporadas a las políticas de planeación y mejoramiento institucional.

Este proceso de incorporación fue prácticamente natural para la Universidad, pues como se mencionó en su estructura gubernativa, tanto en los Estatutos Generales, como en las funciones de los distintos órganos colegiados, se encuentra la responsabilidad de configurar procesos de autoevaluación en los distintos niveles y estamentos. Es así que la Nacional previo al proceso de acreditación contaba con una amplia trayectoria y se encontraba bastante fortalecida en procesos de autoevaluación y de planeamiento.

De hecho, en el informe de autoevaluación presentado para la acreditación institucional, la Universidad relata los diferentes mecanismos de autorregulación que le eran propios a su funcionamiento, tales como: 1) el proceso de autoevaluación institucional para el seguimiento y evaluación de los planes de acción y del plan global de desarrollo, la elaboración y presentación de informes de gestión institucionales, con el fin de valorar los resultados de la gestión y medir el grado de avance en las acciones, programas y proyectos de la Universidad.

2) el planteamiento de un número significativo de políticas, estrategias, técnicas e indicadores asociados al mejoramiento de la gestión y el manejo de los recursos y los procesos institucionales, para lo cual desde el 2007 contó con el sistema denominada UN Sigeme, el cual se transformó más adelante en el sistema SIGA, vigente hasta hoy. 3) se creó el Sistema de Control Interno Institucional para dar cumplimiento al ejercicio del autocontrol institucional, conformado por un conjunto de normas y procedimientos de evaluación para asegurar que todas las actividades y mecanismos de seguimiento y control aplicados, se realicen de acuerdo con las normas vigentes, dentro de las políticas y objetivos de la Universidad.

4) el proceso de rendición pública de cuentas, soportada en una buena medida por los productos y resultados institucionales obtenidos año tras año, los cuales son expuestos principalmente a través de un número importante de estadísticas institucionales. 5) los balances sociales que informan sobre los principales productos y resultados de la Universidad en relación con el diálogo directo que establece con los miembros de la sociedad.

6) reporte sistemático y cuantitativo de estadísticas y cifras desde 1965 sobre programas, estudiantes, graduados, personal docente, actividades de investigación y

extensión, bienestar universitario, aspectos financieros, etc., a través del Boletín Estadístico de la Universidad con más de 50 ediciones publicadas hasta hoy, 7) el diseño periódico y sistemático de planes de acción y planes de desarrollo que llevan implícitos actividades de diagnóstico y evaluación institucional en consonancia con una prospectiva en el desarrollo de metas, objetivos y planes<sup>56</sup> (Rodríguez y Bernal, 2019).

Así mismo, todos los procesos académicos contaban con reglamentación por parte de los órganos colegiados, acorde con las características de las unidades académicas a las cuales corresponden. La Universidad a través de sus propios mecanismos autoevaluativos y autorregulativos habían llevado a cabo diferentes reformas académicas. La primera reforma sucedió en 1935 con la creación de lo que se denominó la *Ciudad Universitaria* y con ello, además se expidió la Ley orgánica, una más adelante, en 1965 concretada por el Rector José Félix Patiño, con la cual se consolidaron las grandes facultades, se sentaron las bases para la procura de una educación centrada en la formación integral y se fortaleció una planta profesoral de tiempo completo, permitiendo dar un papel relevante a la investigación científica convirtiéndola en una actividad central para la universidad.

Como se mencionó anteriormente, luego vendría la reforma académica de 1994 liderada por el profesor Antanas Mockus, encaminada a que el proceso de enseñanza tuviese como centro una pedagogía que incentivará la autonomía e independencia en el estudiante. Y la última en el año 2006, formalizada en el Acuerdo 033 de 2007 del CSU, que estableció un sistema de créditos y de equivalencias para posibilitar la flexibilidad curricular y la movilidad entre programas, facultades y sedes. A la par de esta reforma, se implementó un nuevo estatuto estudiantil, el cual dio lugar a diversas posibilidades de formación para el estudiante en términos complementarios a sus carreras, y a dobles titulaciones, como

---

<sup>56</sup> Información consultada en el informe de Informe de Autoevaluación Institucional 2009.

Consultado en:

<http://diracad.bogota.unal.edu.co/resources/proyectos/siscalidad/Informe%20final%20Acreditacion%20Sede%20Bogota.pdf>.

también dio directo a los posgrados. Dichas reformas evidentemente no respondieron a una demanda exógena a la Universidad, sino fueron el producto de procesos de evaluación y diagnóstico incorporados a la misma cultura universitaria.

Los programas académicos de la sede Bogotá, previos a la acreditación ya habían sido sometidos a los procesos de evaluación desde diferentes ámbitos que van desde la evaluación de cursos por parte de los estudiantes, hasta los procesos de acreditación nacional e internacional. Para el momento de la acreditación, cuatro programas de la Universidad ya contaban con acreditación internacional, el programa de ingeniería agronómica por parte del RIACES (Red Iberoamericana para la acreditación de la Calidad de la Educación Superior); la carrera de Arquitectura acreditaba por la RIBA; la carrera de Medicina reconocida por la Universidad de Paris; y la Maestría de Estadística acreditada por parte de la Asociación Americana de Estadística.

### **Algunos cambios organizacionales producto de la acreditación**

Es así como la Universidad contaba con una estructura que le permitía dar cuenta de las condiciones de calidad y su capacidad autorregulativa, por lo que la acreditación llegó para dar fe de algo que era evidente para legos. No obstante, también permitió complementar algunos procesos, como, por ejemplo, en el caso de los mecanismos de evaluación continua que hacen referencia al seguimiento anual de la calidad del programa con base en indicadores. Ahora un número importante de dichos indicadores están concentrados preferiblemente en los factores de profesores, procesos académicos, estudiantes, egresados y visibilidad nacional e internacional en concordancia con los lineamientos de las guías de acreditación emitidas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

De igual manera, se ha notado la creación de nuevas áreas y procesos académico-administrativos asociados a la coordinación de los procesos de acreditación de los programas académicos y de la acreditación institucional, permitiendo la creación de nuevos cargos y perfiles profesionales con experticia en su operacionalización e implementación. Esto ha ido acompañado de una asignación importante de presupuesto financiero para funcionamiento; y la construcción de nuevas herramientas tecnológicas para la gestión de los procesos de como, por ejemplo, los sistemas de apoyo para la autoevaluación de los programas curriculares de pregrado y el Sistema de Autoevaluación de Programas de Posgrado (Sapun) (Rodríguez y Bernal, 2019).

De tal manera que, hoy la universidad cuenta una serie de mecanismos sistemáticos que le permiten contar con un proceso de autoevaluación y mejoramiento continuo de la calidad académica de sus programas curriculares que ya hace parte de su cultura institucional. Por ello, es la misma Vicerrectoría Académica quien coordina el proceso de autoevaluación de los programas curriculares brindando instrumentos, fuentes de información, e indicadores de evaluación útiles en el ejercicio del mejoramiento continuo.

De hecho, mediante el Acuerdo 151 del 2014 el CSU formalizó las etapas de proceso de mejoramiento, conceptualizando la *Autoevaluación* como el proceso de evaluación que ésta orientado a formular un diagnóstico sobre la calidad de un programa curricular, basado en el análisis de indicadores, con el fin de establecer acciones para la elaboración de un plan de mejoramiento. Consecuentemente, la formulación de *Planes de Mejoramiento* se concibe como la formulación de acciones necesarias para corregir debilidades o mantener las fortalezas identificadas en el proceso de autoevaluación. El plan de mejoramiento debe propender por el cumplimiento de objetivos estratégicos que permita generar resultados de impacto para el mejoramiento del programa. Dichos planes deben contar con un seguimiento sistemático que reporta anualmente las actividades que el programa adelanta, en aras de dar cumplimiento a los objetivos y a las metas de mejoramiento planteadas.

## **Políticas institucionales relacionadas con la calidad de la práctica docente.**

De acuerdo con lo expresado anteriormente, las políticas y planes de mejoramiento de la Universidad han sido el producto de una tradición en procesos de autoevaluación y autorregulación por lo que los resultados de los procesos de acreditación han sido un elemento que se ha incorporado a las funciones y estrategias institucionales.

En consonancia con ello, el Acuerdo 11 de 2005 del Consejo Superior Universitario establece que los planes de mejoramiento -producto de la evaluación periódica de los programas- deben estar establecidos en el marco del plan global de desarrollo, por lo que identificar las políticas relacionadas con la calidad de la práctica docente, implica más allá de realizar un recorrido por los informes autoevaluativos, al generar un análisis de los documentos institucionales y los planes institucionales derivados de los ejercicios institucionales de evaluación continua.

A continuación, se identifican aquellas apuestas enmarcadas en su función docente, que la universidad declara en los documentos misionales, filosóficos y normativos, así como los elementos distintivos de la Universidad Nacional que caracterizan la práctica del profesor en el marco de su actuar pedagógico y aquellas características que determinan el desempeño docente de un profesor (Ver tabla 14). Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido de los siguientes documentos institucionales:

- Misión. Acuerdo No. 576 del Consejo Directivo Universitario (2013).
- Acuerdo 123 de 2013 (Acta 19 del 13 de noviembre). "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia"

- Acuerdo 011 de 2005. (Acta 04 del 12 de marzo). (Diario Oficial No. 45.865 del 31 de marzo de 2005) Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia"
- Acuerdo 209 de 2015. (Acta 11 del 3 de noviembre). "Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Nacional de Colombia" El Consejo Superior Universitario
- Acuerdo 20 de 2018 (acta 2 del 19 de abril) programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia y se derogan las Resoluciones 03 y 06 de 2010 y el Acuerdo 03 de 2013 del Consejo de Bienestar Universitario"
- Informes de autoevaluación institucional 2007
- Informes de autoevaluación institucional 2019
- Plan de Desarrollo Global 2019- 2021

POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE				
APUESTAS INSTITUCIONALES	PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE		CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR (Evaluación Docente)	
<p>Contribuir a la formación de ciudadanos con capacidad de transformar realidades individuales y colectivas, de manera ética y con compromiso social y promover el pensamiento crítico, la investigación y la creación, mediante la innovación pedagógica, cultural, tecnológica y social, reconociendo la diversidad de enfoques, contextos, territorios, disciplinas y niveles de formación, desde una construcción académica, colaborativa y transdisciplinar. <b>Plan de Desarrollo 2019-2021. Política N°1:</b></p> <p><b>Eje estratégico 1:</b> Hacia una organización centrada en el aprendizaje colaborativo, y emprendimiento con valor creado.</p> <p><b>Eje estratégico 3:</b> La Universidad, como proyecto cultural de la Nación, se orienta a la construcción, desde el conocimiento, de una sociedad flexible, sostenible y en paz que se transforma y adapta permanentemente.</p> <p><b>Programa 1</b> Universidad como proyecto cultural y colectivo de nación que se transforma para formar seres integrales y autónomos, con actitudes ciudadanas, como agentes de cambio ético y cultural con responsabilidad social.</p> <p><b>Programa 3</b> Innovación académica como motor de cambio institucional.</p>	<p>las actividades dentro de la Universidad deberán desarrollarse sobre la base del respeto y consideración por la dignidad y los derechos del otro, a través de relaciones cordiales, armónicas y de buen trato.</p> <p>Acuerdo 011 DE 2005. (Acta 04 del 12 de marzo). (Diario Oficial No. 45.865 del 31 de marzo de 2005) Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia principios de organización interna:</p>	<p>Respetar los derechos de los miembros de la comunidad universitaria sin distinción de cultura, raza, género, edad, origen nacional o familiar, lengua, religión, condición social y física, opinión política o filosófica y darles un trato coherente con los principios constitucionales de democracia, participación e igualdad, de Acuerdo con los valores universitarios y del desempeño de la función pública.</p> <p>Acuerdo 209 DE 2015. (Acta 11 del 3 de noviembre). "Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Nacional de Colombia" CSU</p>	<p>Preparar adecuadamente cada sesión o actividad</p>	<p>Dedicar tiempo suficiente o adecuado para asesorar, orientar y aclarar dudas</p>
	<p>Atender las tutorías y las consultas de los estudiantes en actividades conexas con su formación académica, y para este efecto fijar y cumplir un horario de atención. Acuerdo 123 DE 2013 (Acta 19 del 13 de noviembre). "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico</p>	<p>Promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades y herramientas que fortalezcan la toma de decisiones, la formación integral y la construcción responsable de su autonomía (Acuerdo 20 de 2018 del CSU</p>	<p>Promover la adquisición de diferentes herramientas para su aprendizaje autónomo</p>	<p>Promover la argumentación o la reflexión crítica</p>



<b>POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>				
<b>APUESTAS INSTITUCIONALES</b>	<b>PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR (Evaluación Docente)</b>		
<p>Promover una discusión general sobre la formación, el currículo y la pedagogía en la UNAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer, analizar y difundir experiencias pedagógicas particularmente significativas, y explorar nuevas prácticas y nuevas formas de relación entre enseñantes y enseñados.</li> <li>• Analizar la evolución de los planes de estudio, de las prácticas pedagógicas y de las formas de integración entre las funciones misionales, a partir de la reforma académica de 2008, para comprender sus impactos y formular propuestas de mejoramiento y actualización.</li> <li>• Realizar una revisión de los fundamentos de la formación que ofrece la Universidad Nacional de Colombia en sus diferentes programas académicos para avanzar en el cumplimiento de los fines formativos señalados en su Ley propia.</li> <li>• Contribuir a la armonización de las funciones de docencia, investigación y extensión, y promover la interdisciplina en los procesos de formación.</li> <li>• Consolidar una cultura de innovación pedagógica a partir de la construcción de un ecosistema universitario de innovación pedagógica que empodere a comunidades de aprendizaje y práctica como protagonistas de transformaciones significativas.</li> <li>• Transformar los diferentes escenarios de acompañamiento que requieren estudiantes y profesores en la universidad que aprende.</li> </ul>	<p>Respetar la libertad de pensamiento, de expresión y de cátedra. Acuerdo 011 DE 2005.</p>	<p>Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio; Misión. Los fines de la Universidad Nacional de Colombia. y proyecto institucional</p>	<p>Adecuar o modificar sus métodos de enseñanza según las necesidades de los estudiantes</p>	<p>Motivar el interés de los estudiantes en los temas tratados</p>
	<p>Formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos; Misión. Los fines de la Universidad Nacional de Colombia.</p>	<p>Realizar las evaluaciones de las actividades académicas y asignaturas a su cargo y dar a conocer oportunamente sus resultados a los estudiantes. Acuerdo 123 de 2013 (Acta 19 del 13 de noviembre). "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico</p>	<p>Encontrar conexiones de los temas tratados con otros contextos o con otros contenidos de su plan de estudios</p>	<p>Ser respetuoso y tolerante con sus puntos de vista</p>

<b>POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>				
<b>APUESTAS INSTITUCIONALES</b>	<b>PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR (Evaluación Docente)</b>		
<p><b>2.</b> Consolidar la formación de seres humanos integrales con actitudes éticas que respondan a su realización como personas y como ciudadanos, dentro de una comunidad integrada. Jóvenes flexibles, resilientes y capaces de crear, restaurar y mantener las condiciones de una convivencia armónica y de promover y establecer una comunicación verdadera, basada en la apertura a la escucha, el respeto y el cuidado de sí mismos, de los otros, del mundo y de la cultura.</p>	<p>Incorporar en su quehacer los avances en materia de docencia y propenderá por el mejoramiento permanente de la formación que se imparte en la Universidad. Acuerdo 011 DE 2005. (Acta 04 del 12 de marzo). (Diario Oficial No. 45.865 del 31 de marzo de 2005) Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia principios de organización interna:</p>	<p>preparar e impartir clases; evaluar y atender estudiantes; preparar material didáctico; dirigir y ser jurado de tesis de posgrado, entre otras actividades. Acuerdo 011 de 2005 - Estatuto General, modificado por el Acuerdo 059 de 2006 CSU,</p>	<p>Mostrar agrado y entusiasmo por su labor de enseñanza</p>	<p>Esforzarse para que sus estudiantes aprendan</p>
<p><b>3.</b> Generar ambientes para la formación de profesionales altamente calificados, con autonomía, capacidad crítica y conciencia social, que interioricen, apropien y generen conocimiento científico, tecnológico, innovador, artístico y humanístico para aportar a la construcción de nuestra Nación, a través de la armonización de las funciones misionales y la interdisciplinariedad.</p> <p><b>4.</b> Promover una educación inclusiva para democratizar el acceso al conocimiento, con alta calidad, sobre la base de una cobertura responsable.</p>	<p>Elaborar para cada período académico el Programa Calendario de cada asignatura a su cargo, en concordancia con los programas curriculares vigentes, y hacerlo conocer de sus estudiantes durante la primera semana de actividades. Acuerdo 123 de 2013 (Acta 19 del 13 de noviembre). "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico</p>	<p>Participar en eventos de carácter cultural, científico o académico, las comisiones de estudio y demás actividades que contribuyan a mejorar el nivel de preparación o actualización en el área de especialización del profesor, en áreas afines o en áreas transversales a su labor. Acuerdo 123 DE 2013 (Acta 19 del 13 de noviembre). "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico</p>	<p>Aprender con suficiencia y a profundidad lo tratado en las actividades académicas</p>	<p>Respetar las reglas y fechas acordadas para las actividades académicas, incluidas las evaluaciones</p>

<b>POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>				
<b>APUESTAS INSTITUCIONALES</b>	<b>PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>		<b>CARACTERÍSTICAS DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR (Evaluación Docente)</b>	
Formar una comunidad académica con dominio de pensamiento sistémico que se expresa en lenguajes universales con una alta capacidad conceptual y experimental. Desarrolla en la comunidad la sensibilidad estética y creativa, la responsabilidad ética, humanística, ambiental y social, y la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad. (Acuerdo 033 DE 2007. lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes)	Fortalecer la educación para el ejercicio de la democracia, la convivencia, la defensa de los valores humanos y la preservación del ambiente. Acuerdo 209 de 2015. Proyecto institucional	Promover el debate público a partir de la difusión de las actividades académicas con el fin de contribuir a la construcción de ciudadanía y al mejoramiento del tejido social. Acuerdo 209 DE 2015. (Acta 11 del 3 de noviembre). "Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Nacional de Colombia" CSU	Transformar su manera de pensar, sentir o actuar en relación con la(s) asignatura(s) o las actividades tomada(s) con él	Realizar evaluaciones que propendan por mejorar los aprendizajes de los estudiantes y ser justo e imparcial en ellas

Tabla 14. *Políticas institucionales relacionadas con la práctica docente -Universidad Nacional* Fuente: Elaboración propia

De igual manera, la Universidad cuenta con políticas específicas planteados en los planes globales de desarrollo para llevar a cabo los procesos de flexibilización curricular, revisión y actualización de las propuestas curriculares y planes de estudio, orientadas a favorecer la formación integral de los estudiantes, la creatividad, el avance científico y cultural. (Informe de Autoevaluación2019).

Todo ello, en el marco de los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes, establecidos en el Acuerdo 033 de 2007. A continuación, se mencionan aquellos que están más estrechamente relacionados con la formación de pregrado, por ser el interés de esta investigación: i) Fomentar la excelencia académica, mediante la consolidación de las disciplinas y profesiones, incorporando nuevas corrientes de pensamiento interdisciplinario, y tecnológico para ampliar la capacidad de enseñanza y aprendizaje, de crítica, innovación, solidaridad, y responsabilidad individual y colectiva, en los estudiantes. ii) La formación integral de personas idóneas en la formulación y liderazgo de nuevos procesos académicos que promuevan el conocimiento como pilar fundamental de la convivencia y la equidad social en el marco del respeto a los derechos y las diferencias individuales y colectivas para la construcción de una nación democrática e incluyente.

Motivo por el cual, la Universidad procura desarrollar en sus estudiantes una alta capacidad conceptual y experimental, estética y creativa, acompañada de la responsabilidad ética, humanística, ambiental y social, y la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad. iii) La integración de los procesos de formación con los entornos cultural, social, ambiental, económico, político, histórico, técnico y científico. iv) el principio de flexibilidad que abarca los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos representados en la capacidad de acoger la diversidad cultural, social, étnica, económica, de creencias e intereses (Acuerdo 033 de 2007).

En cuanto a oportunidades de mejora relacionadas con la docencia, se destaca la siguiente figura 27 señalado en el último informe de autoevaluación con fines de acreditación, en el

cual se indica como aspectos a mejorar: el fortalecimiento de la formación pedagógica de los profesores, mejoras en la formación integral de los estudiantes, y logro del aprendizaje autónomo y la formación ciudadana. (Ver figura 27).

Factor 4 Procesos académicos	
Fortalezas	Aspectos por mejorar
Escenarios para la discusión crítica de temas multidisciplinares (cátedras, foros, encuentros, centros de pensamiento, entre otros).	Socialización de experiencias exitosas y buenas prácticas de gestión académica entre las sedes.
Rigor y solidez de los protocolos y procedimientos de creación, modificación y eliminación de programas curriculares.	Internacionalización de currículos respondiendo a exigencias de bilingüismo.
Mecanismos de articulación entre el pregrado y el posgrado.	Formación integral: flexibilidad, aprendizaje autónomo y formación ciudadana.
Cultura de autoevaluación de programas curriculares.	Formación docente: pedagógica, tutorial y en uso de TIC.
Resultados de los procesos de acreditación de alta calidad.	Actualización de recursos: tecnológicos y de laboratorio.
Espacios de articulación entre docencia e investigación.	Mayor armonización de las funciones misionales.

Figura 27. Fortalezas y aspectos por mejorar Procesos Académicos -Universidad Nacional Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional 2019. Universidad Nacional de Colombia p. 291. Consultado en: [http://www.acreditacioninstitucional.unal.edu.co/fileadmin/user\\_upload/anexos/2019.11.12\\_Acreditacion\\_Informe\\_FINAL.pdf](http://www.acreditacioninstitucional.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/anexos/2019.11.12_Acreditacion_Informe_FINAL.pdf).

Así mismo menciona, que es oportuno realizar una reflexión en prospectiva de los planes de estudio, que sea contextual y que responda a los debates del mundo contemporáneo. Se hace necesario fortalecer el canon de la formación integral a través de las cualidades pedagógicas y humanas de los profesores, teniendo en cuenta que solo la docencia integral puede formar ciudadanos integrales.

Recomienda una revisión de los contenidos y la pertinencia y la relevancia de los programas de estudio, la actualización de las prácticas pedagógicas, contemplando un mayor impacto en los diferentes sectores de la sociedad colombiana. En ese sentido, revisar los fundamentos de la formación que ofrece la Universidad en sus diferentes programas académicos para lograr la formación de profesionales e investigadores con sólidos

fundamentos científicos y humanísticos, pero también ciudadanos libres, comprometidos y socialmente responsables con el país.

### Descripción general del programa de Enfermería (caso de estudio).

De acuerdo con portal de estadística publicadas por la oficina de Planeación cohorte diciembre de 2019, el programa de enfermería reporta 669 estudiantes matriculados para dicha fecha, lo cual es afortunado, en comparación con el año 2017 que reportaba 560, la mayoría, son mujeres (62%), aunque durante los 10 últimos años se ha elevado la participación de hombres en el programa. La mayoría de los matriculados, el 80% provienen de los estratos socioeconómicos 2 y 3, como lo muestra la figura 28 que se indica a continuación:

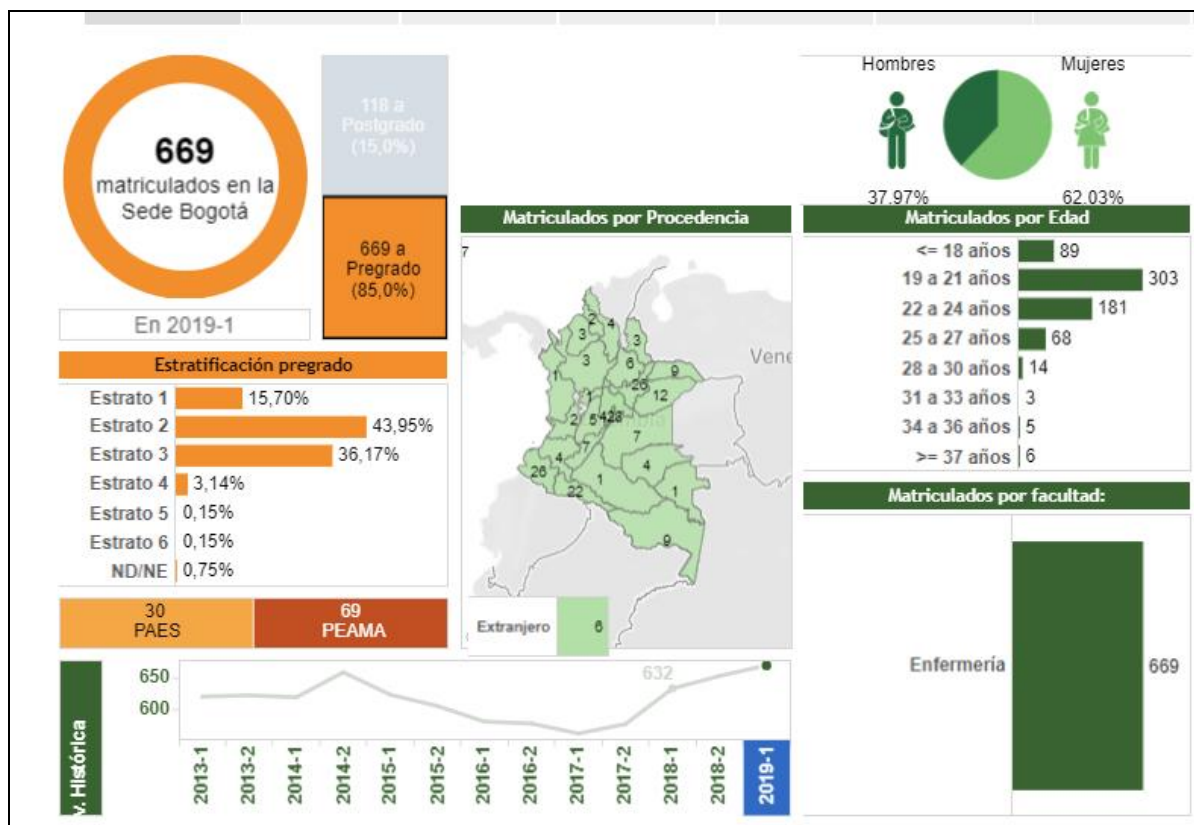


Figura 28. *Historico matriculados programa de Enfermería -Universidad Nacional.* Fuente: Oficina de Planeación y Estadística Sede Bogotá. Cifras Dirección Nacional de Estadísticas. Universidad

Nacional. Cohorte diciembre de 2019. Consultado en:

<http://planeacion.bogota.unal.edu.co/y9vkWipGjuD8-20.html>

En su planta docente cuenta con 49 profesores (93,5% mujeres, 6,5% hombres), de los cuales 25 tienen menos de 50 años de edad y 22 están vinculados como profesores de la Facultad hace más de 10 años. Al revisar el nivel máximo de formación de los profesores, se encontró que 25 cuentan con título de Maestría, 20 con Doctorado y 1 con especialización médica, tal como lo muestra la figura 29.

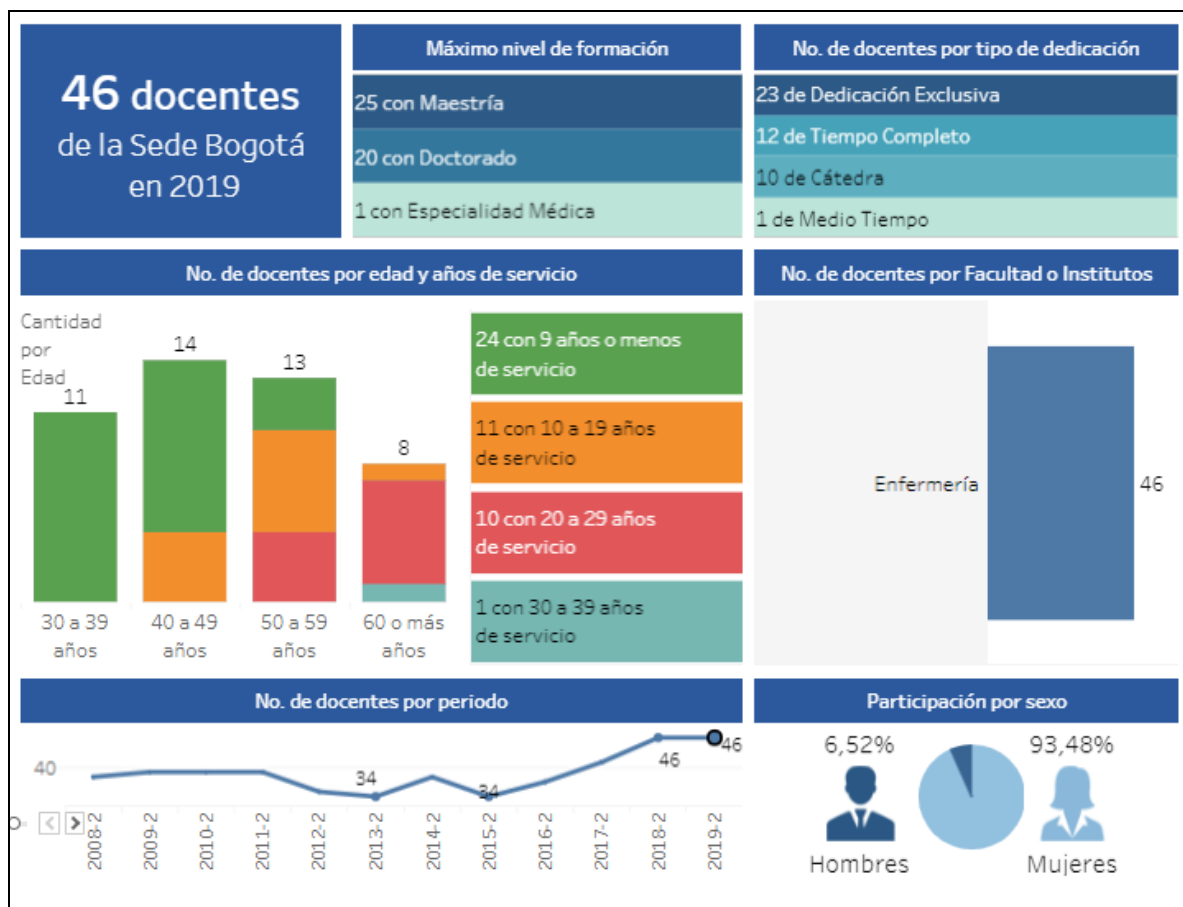


Figura 29. *Histórico profesores programa de Enfermería -Universidad Nacional*. Fuente: Oficina de Planeación y Estadística Sede Bogotá. Cifras Dirección Nacional de Estadísticas. Universidad Nacional. Cohorte diciembre de 2019. Consultado en: <http://planeacion.bogota.unal.edu.co/y9vkWipGjuD8-20.html>

El plan de estudios de la carrera de enfermería consta 161 créditos, se estructura en tres componentes: a) Componente de Fundamentación con 47 créditos (18 de asignaturas obligatorias y 19 de asignaturas optativas). Este componente se ocupa principalmente de la contextualización de los saberes; b) Componente Disciplinar con 82 créditos, (66 de asignaturas obligatorias y 16 de asignaturas optativas). A través de este componente, se forma al estudiante en las teorías, los métodos y las prácticas que fundamentan su profesión o disciplinar; C) Componente de Libre Elección con 32 créditos exigidos, que corresponden a 20% del total de créditos del plan de estudios. Este componente brinda herramientas para la formación integral, incluye escenarios de contexto de emprendimiento, responsabilidad social, investigación, profundización y extensión (Acuerdo 095 de 2014).

Dicha estructura fue aprobada por el Consejo Académico mediante el Acuerdo 146 del 27 de noviembre del 2008, aprobó la modificación de la estructura del plan de estudios del programa curricular de Enfermería, acuerdo modificado en Acta 10 del 14 de octubre de 2014 previa propuesta realizada en el Consejo del 16 de mayo de 2013, incorporando un cambio significativo en la estructura del plan curricular relacionado con las asignaturas Fundamentos de Salud Pública y Salud Colectiva las cuales pasaron a ser obligatorias y prerrequisito de las Enfermerías respectivas. A continuación, la tabla 15 muestra la estructura establecida para el plan de estudios:

<b>COMPONENTE DE FUNDAMENTACIÓN</b>			
<b>Agrupación</b>	<b>Créditos asignaturas obligatorias</b>	<b>Créditos asignaturas optativas</b>	<b>Total de créditos exigidos</b>
Ciencias Básicas	10	22	32
Salud Pública	4	2	6
Proceso investigativo	0	5	5
Administración, Gerencia y Gestión	4	0	4
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>47</b>
<b>COMPONENTE DE FORMACIÓN DISCIPLINAR O PROFESIONAL</b>			
<b>Agrupación</b>	<b>Créditos asignaturas obligatorias</b>	<b>Créditos asignaturas optativas</b>	<b>Total de créditos exigidos</b>



Proceso Investigativo y Trabajo de grado	6	4	10
Fundamentación para el cuidado de Enfermería	12	4	16
Cuidado y práctica de Enfermería	48	8	56
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>16</b>	<b>82</b>

Tabla 15. *Componentes del plan de estudios Carrera de Enfermería-UNAL*. Fuente: Datos tomados del Acuerdo 095 de 2014.

A través del Componente de Libre Elección los estudiantes pueden ampliar la formación acerca de su profesión o disciplina, con saberes diferentes, incluso de otras disciplinas lo cual aporta a la flexibilidad e interdisciplinariedad. En ese sentido, las asignaturas que se incluyen allí pueden ser muy diversas, dentro de estas la Facultad de Enfermería ofrece en este componente las siguientes: Muerte en la cotidianidad, Ética y Bioética, Sexualidad Humana, Planeación estratégica en salud y proyectos, Fundamentación y práctica de salud en los trabajadores, Promoción de la vida frente al uso indebido de drogas. También, asignaturas de postgrado que se ofrecen a pregrado en dos modalidades: Libre Elección, o como Trabajo de Grado, las cuales a su vez cumplen con la función de articular la futura formación en posgrados.

#### *Algunos eventos de la trayectoria del programa de Enfermería<sup>57</sup>*

El programa de Enfermería tiene sus orígenes en la Escuela de Comadronas y Enfermeras, creada mediante la Ley 39 de 1920, bajo el mandato del presidente Marco Fidel Suárez, su función inicial fue formar a comadronas y parteras al interior de la Facultad de Medicina. La primera cohorte de estudiantes estaba constituida por 20 mujeres quienes debía cumplir con el Decreto Reglamentario N° 995, que indicaba los requisitos de ingreso, las actividades, el porte de uniforme blanco, las asignaturas. El curso duraba dos años, tiempo que tenían que vivir dentro del Hospital San José, el cual era considerado el mejor de la época auspiciado por la Sociedad de Cirugía de Bogotá, quien había prometido su apoyo financiero para el

<sup>57</sup> Este apartado toma como fuente principal el Informe de Autoevaluación y Seguimiento de la Calidad de Los Programas de Pregrado Enfermería. En proyecto Educativo del Programa-Universidad Nacional de Colombia. abril de 2013.

desarrollo de las escuelas de enfermería, por lo que allí se creó el internado para estudiantes e instructoras. La titulación daba la opción de convertirse en enfermeras generales o enfermeras dedicadas a la obstetricia.

Más adelante en 1937, ésta se denominó Escuela Nacional de Enfermeras y en 1945 Escuela Nacional Superior de Enfermeras., tiempo en cual se acotaba la formación de las mujeres sólo en “carreras femeninas”, las cuales a su vez tenían un énfasis en familia, por lo que inicialmente la enfermería que se consideraba un oficio más que una profesión.

Dado que, en Colombia, aún no existía la enfermería como profesión, Elena Samper Gómez fue una de las primeras mujeres que viajó a los Estados Unidos para formarse profesionalmente en enfermería, se graduó de la en la Escuela de Enfermeras del Medical Center del Hospital de New York y una especialización del John Hopkins Hospital de Baltimore, quien se convirtió en la primera directora de la Escuela en 1937, cargo que ocupó hasta abril de 1939, fecha de su fallecimiento.

La profesora Samper lograría nuevas posibilidades para la formación de enfermeras con lo cual afianzaría la escuela de enfermeras, en especial logrando un funcionamiento autónomo con cierta independencia de la dirección por parte de los médicos quienes hasta ese momento gobernaban el área. Por este motivo, a partir de los logros la profesora Samper y una carta enviada por todas las estudiantes a propósito de su fallecimiento insinuando la necesidad de que la escuela tuviese como directora una enfermera y no un médico, no obstante, dado que la Universidad no encontró en el país una enfermera graduada profesionalmente que cumpliera con las condiciones para dirigir la escuela, se nombró para el periodo al médico Manuel Antonio Rueda Vargas entre mayo de 1939 y septiembre del 1940<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Para consultar con amplitud la historia de las escuelas de enfermería consultar Gómez Serrano (2006) en el artículo La escuela Nacional de enfermeras de la Universidad Nacional de Colombia 1937-1944.

Entre tanto, la Universidad solicitó a los Estados Unidos dos enfermeras que apoyaron la Dirección del programa, siendo nombradas Hellen Howitt y Johanna Schwarte en las funciones de superintendente y ayudanta. Con el Decreto 466 de marzo de 1943 se da lugar a la Escuela Nacional Superior de Enfermeras, en 1952 se llevó a cabo el primer curso de especialización con el apoyo de la Organización Panamericana de la Salud, OPS, y la Unicef, orientado a formar enfermeras especialistas en obstetricia.

En 1958, se constituyó como Facultad de Enfermería, y en 1972 se ofrece la Maestría en Enfermería, con énfasis en educación y administración de los servicios. A partir de 1980, se crean la especialización en Enfermería: Cardiorrespiratoria; la especialización Salud del trabajador; y la especialización Perinatal. Es este mismo año, se fundó la revista Avances en Enfermería para la publicación de la producción científica y académica del área de enfermería

Para la década del 2000, la Facultad marca dos hitos importantes. Primero, extiende sus horizontes más allá del territorio nacional, llevando la Maestría en Enfermería a una extensión a Centroamérica y la Patagonia. Segundo, se creó el Doctorado en Enfermería cuya primera cohorte inició en 2004. En 2006 se agrega la Maestría en Salud y Seguridad en el Trabajo, agregando especialmente el carácter interdisciplinario. La creación de programas de postgrado son el reflejo de los avances de la facultad en la consolidación conceptual e investigativa de la disciplina, a través de la evolución de los planes curriculares de pregrado y postgrado y la conformación de grupos de investigación.

### ***Los Planes de Mejoramiento y la Calidad Docente en Enfermería<sup>59</sup>***

Se destacan como aspectos positivos resaltados por los pares académicos en los procesos de acreditación del programa, uno de ellos se relaciona con los profesores con formación doctoral en el área de la enfermería. Así mismo, se resaltan las cualidades demostradas por la planta docente, que la destaca por su calidad. Además, como resultado

---

<sup>59</sup> Aspectos tomados del análisis de planes de mejoramiento de los programas de pregrado y posgrado, y resultados de las pruebas saber pro 2011. Insumo para la construcción del plan global de desarrollo 2013 – 2015. Universidad Nacional de Colombia.

del análisis realizado al plan de estudio, por parte de los pares, se encontró que éste resulta ser una fortaleza del programa por su adecuación composición y actualización.

En cuanto a las oportunidades de mejora, se encontró la necesidad de fortalecer en el pensum la interdisciplinariedad, flexibilidad, e integración como componentes fundamentales para la formación integral de los estudiantes. En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se identificó la necesidad de que los profesores puedan mejorar los procesos pedagógicos y con el apoyo de la facultad, se actualicen la disposición de recursos bibliográficos utilizados como apoyo para la docencia.

### **Descripción general Programa Ingeniería Industrial (caso de estudio).**

De acuerdo con portal de estadística publicadas por la Oficina de Planeación cohorte diciembre de 2019, el programa de ingeniería industrial reporta 462 estudiantes matriculados para dicha fecha, lo cual presenta una baja con respecto al año 2013-1 que reportaba 500 matriculados, la mayoría son hombres (74%), aunque durante los 10 últimos años se ha elevado la participación de mujeres en el programa. El 72 % de los matriculados provienen de los estratos socioeconómicos 2 y 3, como lo muestra la figura 30 que se indica a continuación:

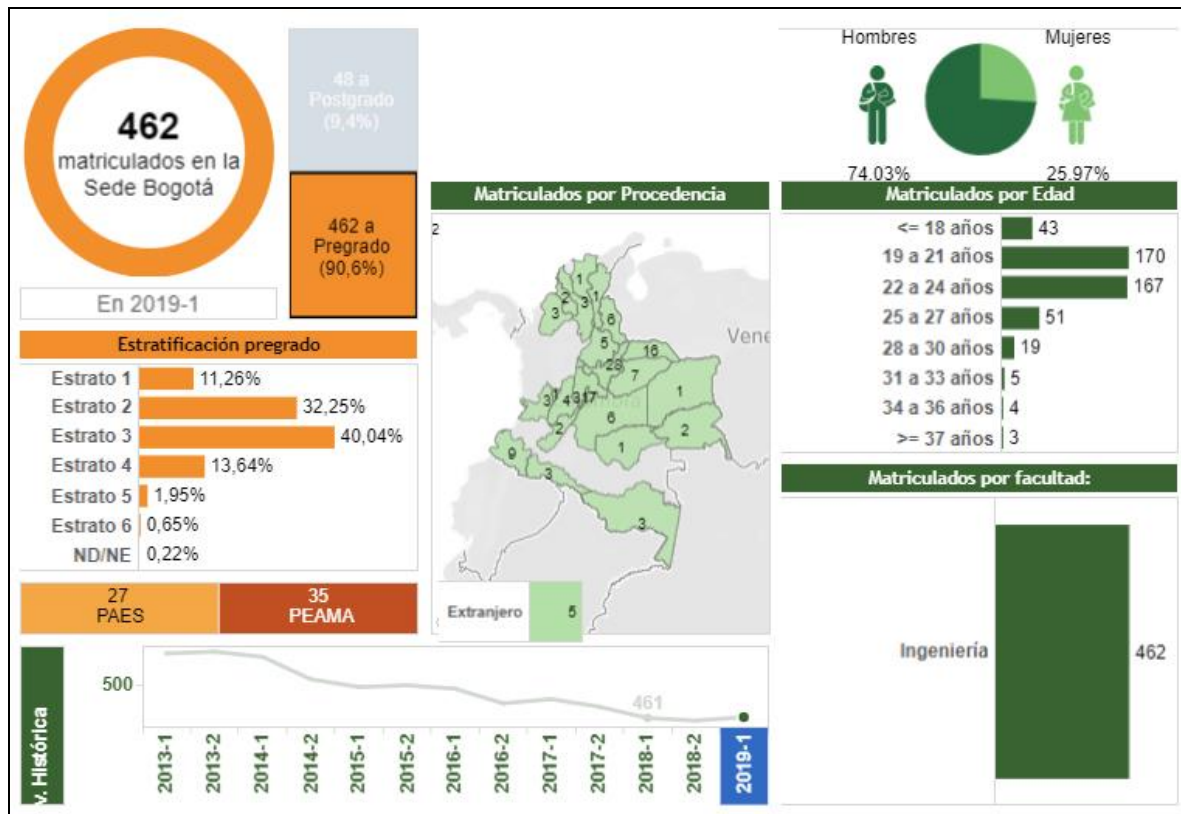


Figura 30. *Historico matriculados programa de Enfermería -Universidad Nacional.* Fuente: Oficina de Planeación y Estadística Sede Bogotá. Cifras Dirección Nacional de Estadísticas. Universidad Nacional. Cohorte diciembre de 2019. Consultado en: <http://planeacion.bogota.unal.edu.co/y9vkWipGjuD8-20.html>

En su planta docente cuenta con 61 profesores (11,5% mujeres, 88,5% hombres), de los cuales 37 tienen más de 50 años de edad y 29 están vinculados como profesores de la Facultad hace más de 10 años. Al revisar el nivel máximo de formación de los profesores, se encontró que 26 cuentan con título de Maestría, 30 con Doctorado, 3 con especialización y 2 con pregrado, tal como lo muestra la figura 31.

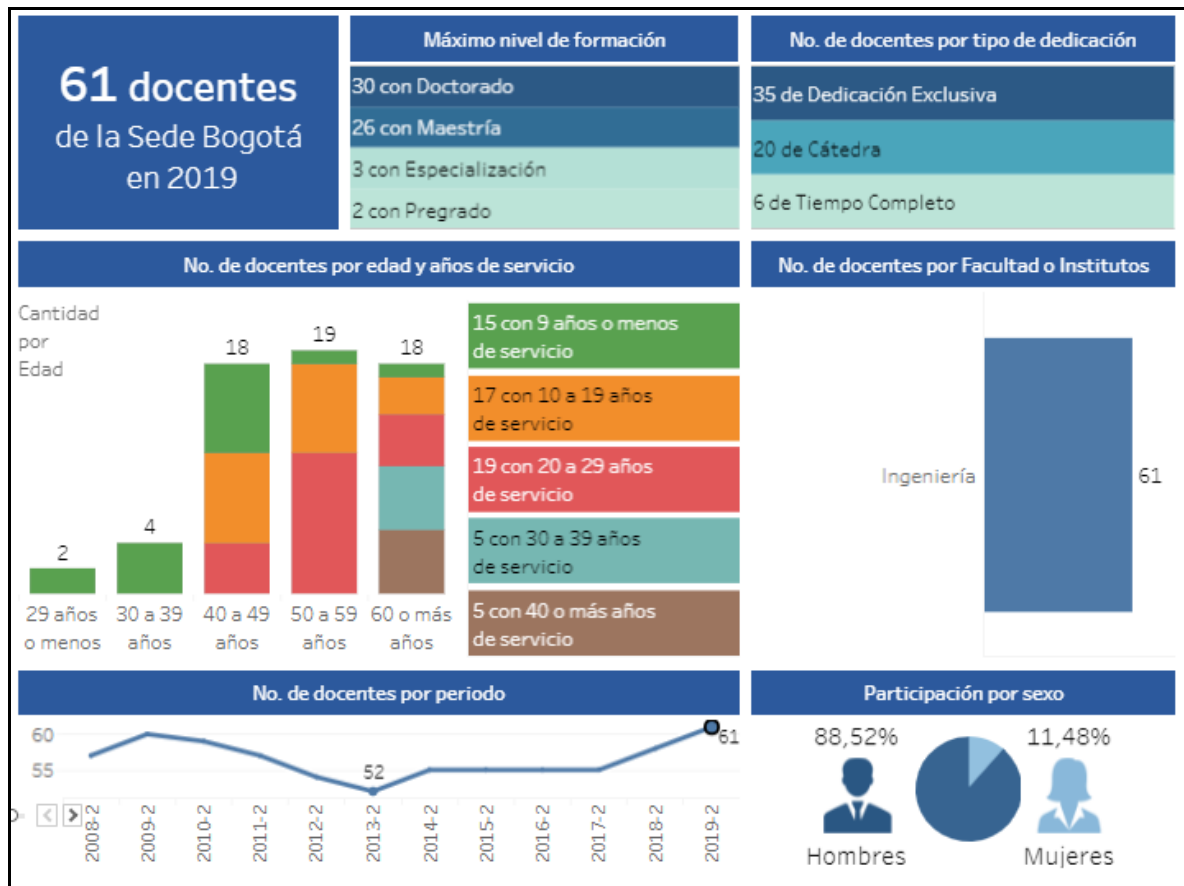


Figura 31. *Histórico profesores programa de Ingeniería Industrial -Universidad Nacional*

Fuente: Oficina de Planeación y Estadística Sede Bogotá. Cifras Dirección Nacional de Estadísticas.

Universidad Nacional. Cohorte diciembre de 2019. Consultado en:

<http://planeacion.bogota.unal.edu.co/y9vkWipGjuD8-20.html>

Con respecto al plan de estudios, el Acuerdo 096 de 2014 realiza la última modificación considerada al respecto, establece que para la formación de un ingeniero industrial se requiere 168 créditos distribuidos en los siguientes 3 componentes: *Fundamentación* con 42 créditos, de los cuales 22 corresponden a asignaturas obligatorias y 20 a asignaturas optativas; *Disciplinar o Profesional*: con 92 créditos, de los cuales 52 créditos corresponden a asignaturas obligatorias; y, cuarenta 40 corresponden a asignaturas optativas; *Libre Elección* con 34 créditos exigidos, que corresponden al 20% del total de créditos del plan.

También, el programa contempla la posibilidad de realizar práctica en una empresa, relacionada con los aspectos profesionales de la carrera, que puede ser valorada con 6 o 9 créditos. La práctica se desarrolla bajo un contrato de aprendizaje, generalmente es remunerada, debe estar dirigida por un docente de planta del programa y contar con un tutor en la empresa.

Los estudiantes pueden tener una doble titulación de conformidad con lo establecido en el Acuerdo 155 de 2014 del CSU, ya sea con otro programa que ofrezca la Nacional o con un programa internacional con el cual se tenga convenio, según lo establecido en el Acuerdo 027 de 2010 del CSU. El programa de Ingeniería Industrial actualmente tiene convenios de doble titulación con varias universidades de Europa, Estados Unidos y América Latina.

Dicho plan busca que un estudiante al momento de graduarse haya desarrollado al menos las siguientes capacidades: a) aplicar el conocimiento y la comprensión de las matemáticas y las ciencias y la ingeniería; b) diseñar y realizar experimentos, así como analizar e interpretar los datos; c) diseñar un sistema en el proceso de manufactura y de sostenibilidad dentro de restricciones reales, económicas, ambientales, sociales etc.; d) trabajar en grupos multidisciplinarios y multiculturales en contextos nacionales e internacionales; e) comunicarse de manera efectiva con una amplia variedad de audiencias internacionales; y f) utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas modernas de ingeniería.

Así mismo, un ingeniero industrial de la Universidad Nacional debe tener la habilidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería; comprender sus responsabilidades profesionales, éticas, sociales, históricas, ambientales, económicas y jurídicas, etc.; comprender el impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto

global, y reconocer la necesidad de formarse permanentemente en su campo disciplinar y profesional.

### *Algunos eventos de la trayectoria del programa de Ingeniería Industrial*<sup>60</sup>

La Ingeniería Industrial tiene sus antecedentes en la antigua sección de Administración y Programación, Unidad Académica adscrita al Departamento de Ingeniería Química. A finales de los 80 cambia su denominación a Gestión Industrial y se le encomienda la formación de los estudiantes de las carreras de Ingeniería en las áreas de Ingeniería Económica, Preparación y Evaluación de Proyectos. Fundamentos de Economía, Administración de Empresas y líneas de profundización. Se desarrolla una línea de profundización en Ingeniería y Gestión de Plantas y una segunda línea en Gestión y Economía de Empresa en febrero de 1999 mediante Acta 003, Resolución 032 del Consejo de la Facultad crea y organiza la Unidad de Ingeniería Industrial y la adscribe a la Vicedecanatura Académica.

En la década de los 60', La Universidad Nacional, creó los primeros programas de ingeniería, con lo cual se conformó la sección de Administración y Programación, encargada de la formación, dicha sección se encontraba adscrita al Departamento de Ingeniería Química. A finales de la década del 80, se instituyó la Sección de Gestión Industrial, con el apoyo de ingenieros expertos en diferentes áreas y con experiencia en labores de consultoría, a quienes se les encomendó la función de implementar propuestas para la formación de las áreas de Ingeniería Económica, Preparación y Evaluación de Proyectos, fundamentos de Economía, Administración de Empresas, entre otras.

Para ello, se organizó la oferta de cursos con énfasis en Economía Industrial e Ingeniería Económica, y Gestión de Proyectos. Para el caso de Administración de Empresas, cursos orientados a las funciones de la gerencia y paradigmas clásicos y

---

<sup>60</sup> Este apartado toma como fuente principal del proyecto Educativo del programa de Ingeniería Industrial. En proyecto Educativo del Programa-Universidad Nacional de Colombia. Abril de 2013. Consultado en: <https://ingenieria.bogota.unal.edu.co/images/recursos/pregrado/IngenieriaIndustrial/PEP%20-%20Programa%20de%20Pregrado%20Ingenier%C3%ADa%20Industrial.pdf>



modernos de gestión, con lo cual se inició el desarrollo de líneas de profundización relacionadas con la gestión industrial.

Esta Unidad también estuvo encargada de la organización de los programas académicos relacionados con el área de gestión, a fin de brindar a todas las carreras de la Facultad los cursos básicos de pregrado y posgrado, así como realizar propuestas de programas curriculares de pregrado y posgrado en este campo. Los análisis realizados por dicha unidad, identificaba que cada semestre se realizaban al menos 10 proyectos de grado relacionados con diseños o estudios de factibilidad, de gestión de tecnología o mejoramiento de procesos entre otros, lo cual claramente perfilaba una trayectoria investigativa en el área de gestión industrial.

Esto expuso la necesidad de consolidar una unidad específica que desarrollara la formación para ingenieros para la gestión industrial, con lo que el Consejo de Facultad crea y organiza -mediante el acta 003 y Resolución 032 de 1999- la Unidad de Ingeniería Industrial adscrita a la Vicedecanatura Académica de la Facultad, a la cual se adjuntan profesores de los departamentos de ingeniería civil, sistemas, mecánica y química, que orientaban cursos y proyectos en el área industrial.

Con esto se fortaleció académicamente la Unidad de Ingeniería Industrial, logrando que mediante el Acuerdo 001 de 2000, expedido por el Consejo Académico, se creara el programa de Ingeniería Industrial bajo la dirección del ingeniero Fernando Guzmán Castro, recibiendo sus primeros 46 estudiantes seleccionados entre 2500 inscritos, en el primer semestre del 2001, como se mencionó antes, el programa mantiene en promedio entre 450 y 500 estudiantes matriculados y se ha mantenidos con una alta demanda hasta ahora. En el año 2010, el programa se presentó para recibir acreditación de alta calidad por parte del CNA, recibiendo la acreditación en el año 2011 por un periodo de 8 años.

## *Los Planes de Mejoramiento y la Calidad Docente en Ingeniería Industrial*<sup>61</sup>

Se destacan como aspectos positivos resaltados por los pares académicos en los procesos de acreditación del programa el hecho de que un número significativo de profesores cuenta con formación doctoral, y han demostrado su alta calidad académica. Así mismo, se resalta la pertinencia del plan curricular, el cual muestra una estructura integral, flexible e interdisciplinar. En relación con ello, los profesores plantean estrategias pedagógicas coherentes con los contenidos y con los propósitos de formación y cuentan con adecuados recursos tecnológicos asociados a laboratorios y docencia. Sobresale de manera muy importante, el acompañamiento estudiantil y las estrategias emprendidas para disminuir la deserción estudiantil del programa

En relación con las oportunidades de mejora, los pares expresaron la necesidad de mejorar los esfuerzos en innovación pedagógica pues aún predominan las metodologías tradicionales para lo cual algunos profesores requieren actualización y entrenamiento en nuevas estrategias pedagógicas. En ese sentido, mejorar los procesos pedagógicos y la divulgación y la actualización de recursos tecnológicos de apoyo a la docencia. De esta manera, se impulsa la producción académica derivada de la docencia, mediante la publicación formal de textos y manuales de apoyo a la docencia, así como la vinculación de estudiantes a actividades de investigación y la consolidación de grupos de trabajo entre estudiantes.

### **Referencias**

El Consejo Académico. (2014). *Acuerdo 095 de 2014 Por el cual modifica la estructura del plan de estudios del programa curricular de Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Sede Bogotá y se deroga el Acuerdo 146 de 2008 del Consejo Académico*. Bogotá D.C., Colombia.

---

<sup>61</sup> Aspectos tomados del análisis de planes de mejoramiento de los programas de pregrado y posgrado, y resultados de las pruebas saber pro 2011. Insumo para la construcción del plan global de desarrollo 2013 – 2015. Universidad Nacional de Colombia.

- El Consejo Superior Universitario. (2005). *Acuerdo 011 de marzo 31 de 2005 Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2007). *Acuerdo 033 de noviembre 26 de 2007 Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2009). *Acuerdo 035 de septiembre 15 de 2009 Por el cual se establecen los procesos para la creación, apertura, modificación y supresión de Programas Curriculares y la apertura, modificación, suspensión, supresión, oferta por cooperación académica y oferta por convenio interinstitucional de sus Planes de Estudio*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2009). *Acuerdo 036 de octubre 20 de 2009 Por el cual se reglamenta la Extensión en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2014). *Acuerdo 164 de septiembre 30 de 2014 Por el cual se establece la estructura interna académico administrativa de la Sede Bogotá*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2015). *Acuerdo 209 de noviembre 3 de 2015 por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2015). *Acuerdo 025 de octubre 9 de 2007 por el cual se adopta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Consejo Superior Universitario. (2008). *Resolución 001 de febrero 12 de 2008 por la cual se reglamenta el procedimiento para adelantar la consulta previa a la comunidad académica, dentro del proceso para la designación de los Decanos de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Presidente de la Republica de Colombia. (1993). *Decreto 1210 de junio 28 de 1993 por el cual se reestructura el régimen orgánico especial de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia.
- El Rector de la Universidad Nacional de Colombia. (2007). *Resolución 1302 de octubre 11 de 2007 por la cual se reglamenta el Programa Especial de Admisión y Movilidad*

- Académica y se dictan algunas disposiciones para su implementación en la Sede Orinoquia de la Universidad Nacional de Colombia.* Bogotá D.C., Colombia.
- El Rector de la Universidad Nacional de Colombia. (2008). *Resolución 125 de febrero de 2008 por la cual se reglamenta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica y se dictan algunas disposiciones para su implementación en la sede Amazonia de la Universidad Nacional de Colombia.* Bogotá D.C., Colombia.
- El Rector de la Universidad Nacional de Colombia. (2008). *Resolución 1093 de julio 30 de 2008 por se complementa la reglamentación del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica, se dictan algunas disposiciones para su implementación en las Sedes de Presencia Nacional de la Universidad Nacional de Colombia y se deroga la Resolución de Rectoría 1055 de julio 24 de 2008.* Bogotá D.C., Colombia.
- El Rector de la Universidad Nacional de Colombia. (2009). *Resolución 781 de junio 3 de 2009 Por la cual se modifican las resoluciones de Rectoría números 1302 de 2007, 16, 125 y 1093 de 2008, reglamentarias del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica -PEAMA y se establecen disposiciones para adaptar este programa a los lineamientos académicos vigentes.* Bogotá D.C., Colombia.
- Gómez Serrano, C. (2006). La Escuela Nacional de Enfermeras de la Universidad Nacional de Colombia: 1937:1944. *Avances en Enfermería*, 24(2), 99-109.
- Pachón Soto, D. (2008). El puesto de Rubén Jaramillo Vélez en la filosofía en Colombia. *Saga: Revista de Estudiantes de Filosofía*, 9(17).
- Rodríguez, A., y Bernal, E. (2019). La nueva gestión pública en la Universidad Nacional de Colombia. En *Gestión de la información cuantitativa en las universidades*. P. 75  
Consultado en: [https://estadisticaun.github.io/L\\_Conceptual/1-Cap01.html](https://estadisticaun.github.io/L_Conceptual/1-Cap01.html)
- Silva, G., y Ruiz, N. (2008). *Más de dos décadas de un continuo despliegue académico. Reflexiones de los vicerrectores académicos.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: [http://www.viceacademica.unal.edu.co/wp-content/uploads/2016/11/Libro\\_Despliegue\\_Academico.pdf](http://www.viceacademica.unal.edu.co/wp-content/uploads/2016/11/Libro_Despliegue_Academico.pdf)

## PARTE III

### Introducción

Una vez objetivados los programas y las universidades que fungen como casos de estudio, y haber comprendido que, en el caso de las dos universidades, los procesos de autoevaluación y mejoramiento fueron naturales a su misma esencia universitaria, dada su amplia capacidad diagnóstica y proyectiva, demostrada a través de sus constantes reformas reglamentarias pondría en evidencia un proceso de incorporación institucional de la política de acreditación. Proseguiría entonces, realizar una verificación sobre si dichas políticas, a su vez habrían sido incorporadas en el actuar de los agentes universitarios, lo que, como ya se ha dicho, se constataría a través del análisis del origen de las prácticas de calidad. Esta constatación tendría como requisito poder analizar las prácticas de aquellos profesores que han demostrado estar interesados en consolidar su posición al interior de la educación superior, logrando mediante un despliegue de estrategias, reconocimiento al interior del espacio universitario, lo que conllevó a seleccionar los 20 mejores profesores de los programas elegidos en las dos universidades, con el fin de poder establecer qué hacen estos profesores para ser reconocidos por los estudiantes como los mejores profesores, y más trascendente aún, qué hace que sean profesores universitarios y que lleven a cabo sus prácticas de la manera cómo lo hacen.

Para ello, los subsiguientes capítulos, se proponen revelar aquellas disposiciones inscritas en las condiciones particulares, históricas y socialmente situadas de cada profesor, que le permiten percibir, valorar, pensar y actuar de cierta manera que, de otra, identificando lo posible y lo no posible (Gutiérrez, 2012). Acudiendo a los elementos que ofrece Bourdieu para la comprensión de las prácticas sociales, que se describen en el primer capítulo de esta tercera parte, el propósito de esta parte final es reconstruir acorde con la ruta teórica-metodológica que ofrece el concepto de “habitus” en Bourdieu, las disposiciones de los profesores resultantes de los procesos de incorporación del curso de su propia historia, lo que refiere a las estructuras sociales que los profesores han ido incorporando a lo largo de sus vidas, que hacen parte de su ser, como una segunda naturaleza, es decir “el habitus

profesoral” que transcribiendo al autor sería interpretado como “la historia hecha cuerpo” (Bourdieu 1999:198). Es decir, es un estado especial de la historia incorporada hecha naturaleza, por tanto el habitus representaría aquí la presencia activa de todo el pasado del cual el profesor es producto, el cual debe interpretarse como “una estructura estructurante” que configura un esquema generador y organizador de las prácticas en tanto, dichas disposiciones son compatibles con las condiciones objetivas que enmarcan el espacio social en el cual se desenvuelven los profesores, facilitando así un proceso de interiorización de la exterioridad que se presenta como condición para permanecer en dicho espacio.

De tal manera que, a manera de relato, en el capítulo 2, se exponen las condiciones comunes a las historias familiares y culturales (escolares) de los profesores que permiten reconstruir parte de su historicidad, reconociendo que lo individual, lo personal y lo subjetivo, es social y configura en gran medida las características predisponentes a la práctica del profesor. En relación con las historias familiares, estas toman un especial sentido porque construyen en particular esquemas de diferenciación entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, que de acuerdo con (Bourdieu, 1997), no son las mismas diferencias para unos y otros agentes por lo que cada historia familiar podría generar una propensión distinta en cada sujeto así que, encontrar concomitancias en los relatos se vuelve significativo en la medida que esto indicaría que la coincidencia en los esquemas de diferenciación, lo que podría significar que – extendiendo los resultados para ser constatados por otras investigaciones – ciertas condiciones y perfiles familiares podrían determinar disposiciones que favorecen que los profesores lleven a cabo una práctica de calidad.

En cuanto a la trayectoria cultural, ésta se explora particularmente en la historia vivida por cada profesor la escuela, colegio y universidad, la cual resulta relevante bajo la noción que sería la escuela uno de los escenarios más importantes, en el cual se generan las diferencias sociales más duraderas, de tal manera que el contexto escolar es un “... principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es así mismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto” (Bourdieu y Passeron, 1996, P 218). Por tanto, la escuela sería para esta investigación, el espacio provisto de autoridad cultural – aunque de manera arbitraria – que tiene como principal función inculcar disposiciones duraderas y permanentes, por lo que todo lo inculcado por los maestros en la escuela tendría una inherencia indudable, hecho que se confirmaría en la

exposición de los relatos de los profesores sobre las coincidencias que hayan entre su actuar y aquello que les inculcaron los maestros a través de su propio actuar, lo que se leería como una incorporación de dicho actuar a través de una especie de modelación de la práctica, que se convertiría en parte integrante del habitus aquí estudiado.

De otra parte, el capítulo 3 identifica la posesión de los capitales en el caso de cada profesor, caracterización que leída en términos de intereses dan lugar a establecer las luchas y las estrategias de juego que les permiten no sólo ocupar la posición que ocupan, sino consolidarse como los mejores profesores en cada uno de los programas referenciados. Análisis que se complementa con un ejercicio de ordenamiento de los principios de visión y división que establecen los profesores en relación con las características que deben ser inherentes a su práctica, y sobre las ideas que han construido alrededor de la estructura y las leyes que configuran el funcionamiento del espacio social, lo que en su conjunto darían lugar a establecer a los principios de visión que dan lugar a su proclividad por el cambio y mejoramiento de su práctica.

El capítulo final, establece entonces la relación entre las disposiciones de los profesores y la naturalización de las políticas a partir de un ejercicio de correlación entre las disposiciones interiores de los profesores, mediante un proceso de exteriorización de su interioridad y la incorporación de las políticas institucionales, entendidas como un proceso interiorización de la exterioridad que de manera conjugada podría dar respuesta a la preguntas central de esta investigación ¿cuáles son las relaciones existentes entre una docencia de calidad y las políticas de mejoramiento institucional?

## Referencias

- Gutiérrez, A. (2012). *Las Prácticas Sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María, Argentina: Eduvim
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Anagrama
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean–Claude (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México. Distribuciones Fontamara, pp. 218

## Capítulo 1. La Teoría Disposicional de Bourdieu para la comprensión de las prácticas docentes

### Introducción

Construir la relación entre las prácticas en la docencia y las políticas de mejoramiento de la calidad como objeto de investigación, pone de manifiesto la necesidad de analizar el asunto en función de una problemática teórica. Así, se trata de someter a un examen sistemático todos los aspectos de la realidad puestos en relación con el problema planteado (Gutiérrez, 2012). Por un lado, analizar la naturaleza de las prácticas docentes y su relación con las políticas derivadas de la acreditación remite a la necesidad de realizar una breve aproximación a la teoría de la acción social. El origen y desarrollo de la noción de *acción social* lleva necesariamente la evocación de Max Weber (1864-1920) -filósofo, economista, jurista, historiador, politólogo y sociólogo alemán- considerado uno de los fundadores del estudio moderno de la sociología, quien se reconoce históricamente como el primer sociólogo que formaliza teóricamente la acción social.

Weber se destacó por criticar fuertemente a los dirigentes de su época por desconocer la acción social de los ciudadanos en sus decisiones y negarse a evaluar de manera racional el alcance de sus acciones políticas, las cuales derivaron en graves asuntos bélicos políticos y militares. Aunque, Weber reconoce que no todas las acciones son de carácter social y existen otros tipos de acción en la vida humana, pues concibe a la *acción social* como la forma elemental de sociabilidad que permite a un individuo relacionarse y ser relacionado con los demás. Sin embargo, este autor aclara que al momento de caracterizar una acción, no se puede tener una certeza absoluta en cuanto a saber si se trata de una sencilla influencia o bien de una orientación significativa (Lutz, 2010).

Al respecto, Freund (1985) señala que para Weber: “La presunción fundamental de una actividad social es, pues, la relatividad significativa con respecto al comportamiento ajeno” (pp. 92-93). Así, para Weber la acción social es un acto teleológico de un individuo con respecto a los demás (Lutz, 2010). Aunque Weber reconoce que, al momento de caracterizar una acción, no se puede definir con exactitud absoluta en qué grado se trata de una simple influencia o bien de una orientación significativa. Esta dificultad presupone la existencia de diferentes niveles de



significado. Al respecto, Schütz (1972) logra discernir cinco niveles de significado en la obra de Weber: 1) la acción es significativa para el que actúa; 2) la acción establece contacto con otra persona; 3) la persona se da cuenta del significado de la conducta del otro y la interpreta; 4) la acción social se orienta hacia la conducta de otro; y 5) la interpretación de la conducta social se da por parte de la sociología (Schütz, 1972).

Para Weber una acción puede ser considerada como una acción social cuando se orienta significativamente con respecto a la acción de los demás y da la siguiente definición: “Por acción social se entiende aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en las que tal relación determina el modo en que procede dicha relación” (Giner, 2001 p. 283).

Este postulado de Weber resulta clave como preámbulo a la comprensión del problema de investigación planteado, pues toma sentido para la comprensión de las prácticas docentes cuando dicho concepto se compenetra con la forma como Weber concibe la acción social. Esta última se estima como el producto de las acciones pasadas, presentes o futuras de otros y esas acciones de “otros” pueden ser de origen individual o plural, reales y conocidos.

### **Es estudio de la acción social**

La acción puede dividirse en cuatro categorías, de acuerdo con la orientación del proceder social. 1) la acción racional con arreglo a fines, determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como medios para el logro de fines propios racionalmente tanteados. 2) la acción racional con arreglo a valores "determinada por la creencia consciente en el valor, como por ejemplo en el valor ético o religioso; 3) la acción afectiva que es determinada por emociones y estados de ánimo, y 4) la acción tradicional que es determinada por una costumbre arraigada”. Aunque, el sociólogo aclara que rara vez la acción social está orientada exclusivamente por una única categoría o razón, casi siempre será la combinación de ellas u otras.

De otra parte, para Anthony Giddens (2006), la *Acción*” es un proceso continuo y un fluir en el registro reflexivo que el individuo mantiene, lo cual es fundamental para el control del cuerpo que

los agentes de ordinario mantienen de cabo a cabo en su vida cotidiana (Giddens, 2006). La vida social es la repetición a diario de acciones que no tienen una motivación consciente y directa.

Para este autor, la acción contiene dos atributos: la racionalización y la motivación. El primero da cuenta de la capacidad reflexiva del agente para explicar las razones que fundamentan su acción, es decir, justificarla ofreciendo una explicación razonada de la misma o como lo mencionaría Giddens (2006) “de la acción entiendo que los agentes –también por rutina y casi siempre sin esfuerzo– tienen una ‘comprensión teórica’ continua sobre los fundamentos de su actividad” (p. 42). Esto supone una conciencia racional de la acción, lo cual permite que la racionalización en el caso de la acción de un profesor en la docencia, a través de la reflexión su práctica para ser consciente de sus falencias e introducir cambios para mejorarla.

Aunado a ello, la motivación de la acción remite a los deseos, los motivos y las necesidades que generan la acción, la cual denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva adelante una acción inadvertidamente. De esta forma, el sentido de la acción para Giddens se relaciona con la externalización subjetiva del agente, así como con la inscripción de la acción en un sistema de relaciones sociales dado. Allí, se encuentra el punto de origen de la discusión teórica de este problema: la externalización o exteriorización subjetiva de las disposiciones de los profesores, representadas en la historización de sus trayectorias de vida, las cuales se activan como un resorte de la acción cuando el contexto así lo amerita.

Así mismo, se trata de dar cuenta del sistema de relaciones objetivas que enmarcan su práctica, entendidas como el contexto en el cual lleva a cabo la acción de educar y las políticas institucionales a nivel universitario que enmarcan dicha acción. En síntesis, desde la perspectiva de Giddens la acción del profesor sería un proceso motivado, racional, dinámico y creativo que evoca la exteriorización subjetiva del agente, ocasionando la reflexividad sobre las rutinas de su práctica docente en el marco de un espacio universitario objetivo y reglado.

### **El dualismo superado: objetivismo y el subjetivismo**

Lo anterior expone dos puntos de vista aparentemente incompatible y dos perspectivas de análisis que, supuestamente no pueden conciliarse a la hora de dar cuenta de la realidad social: el

objetivismo y el subjetivismo. Sin embargo, de acuerdo con Bourdieu (1988), dicho divorcio no es concebible, debido a dos razones. Por un lado, los estudios desde una mera mirada objetivista pueden "tratar los hechos sociales como cosas" (p. 2), y dejar así de lado todo lo que deben al hecho de que son objetos de conocimiento o de desconocimiento en la existencia social. Por otro lado, tener una mirada reducida al subjetivismo puede reducir el mundo social a las representaciones que de él se hacen los agentes, consistiendo en producir un "informe de los informes "que producen los sujetos sociales" (Bourdieu, 1988).

Así, estas dos formas de ver el mundo: el objetivismo y el subjetivismo son entendidas, en el marco de este análisis, como dos corpus que toman diversos matices y formas fenomenológicas o semiológicas, pero que se interrelacionan para dar cuenta de la práctica de los profesores en el ámbito de la docencia. Bajo el reconocimiento sobre qué hacer uso de una única mirada, haría que se abordará la realidad de manera parcial, dado que el para el primer caso, se daría cuenta exclusivamente de las relaciones objetivas que condicionan las prácticas docentes en correspondencia con las estructuras externas que subyacen a la posición que ocupan los profesores. Es decir, daría cuenta exclusivamente del sistema de relaciones objetivas en el cual los profesores se hallan insertos, el decir del "sentido objetivo" de su actuar.

Sin embargo, esta forma de pensamiento no puede dar cuenta de las percepciones y las representaciones que los profesores se hagan de las mismas, es decir del "sentido vivido", el cual se debe analizar desde una mirada subjetivista, una mirada que puede dar cuenta del "sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren los agentes a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social" (Bourdieu, 1988, 134). Así mismo, este no puede considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias.

Esto da mérito a la afirmación que la Sociología no puede ser una ciencia puramente reflexiva que accede a la certeza absoluta solo a través de la experiencia subjetiva, por el contrario, existen relaciones exteriores (objetivas) a las voluntades individuales. Estas no hacen parte de dicha reflexión, pues los sujetos no guardan toda la significación de sus comportamientos, como un dato inmediato de la conciencia, sino que sus conductas encierran siempre más sentido del que el mismo agente puede evocar, mediante la reflexión. Ellas deben ser captadas en la observación y la experimentación objetiva, en consecuencia, la Sociología puede considerarse como ciencia objetiva de lo objetivo y de lo subjetivo (Bourdieu, 2002).

Por ello, esta investigación toma como soporte para el análisis, la propuesta teórica de Pierre Bourdieu que nos invita a comprender la doble existencia de la realidad social, en las cosas y en los cuerpos, mediante una relación construida entre estos dos modos de existencia. Por este motivo, investigar las prácticas de los agentes, desde el punto de vista sociológico, supone la superación de la oposición ficticia que se ha impuesto arbitrariamente, a través del tiempo entre subjetivistas y objetivistas. Al respecto, Bourdieu expone la necesidad de analizar la realidad social de manera relacional, por medio de las estructuras sociales externas. El autor denomina este hecho como *lo social*, representado en condiciones objetivas y de las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, es decir, las estructuras incorporadas en los agentes (Gutiérrez, 2012).

*por lo regular se observa una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas científicamente construidas (por ejemplo, las oportunidades de acceso a tal o cual bien) y las esperanzas subjetivas (las "motivaciones" y las "necesidades"), no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito, a la manera de un jugador que regulara su juego en función de una información perfecta acerca de sus posibilidades de ganar. En realidad, dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivamente vinculadas a un grupo o a una clase), engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable (Bourdieu, 2007, p. 88).*

Se trata de una relación ontológica que existe en las cosas y en los cuerpos, por lo tanto, es una realidad que existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente (Gutiérrez, 2002). Es aprehender dialécticamente ambos sentidos de las mismas. Por un lado, el *sentido objetivo* que refiere a las estructuras sociales externas e independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes. Por otro lado, el *sentido vivido* orientado al de los agentes, cómo se representan, sienten, piensan, creen y viven de una manera y no de otra.

Por tanto, el objetivismo y el subjetivismo vendrían a ser “modos de conocimiento teórico” de sujetos de conocimiento que son necesarios para analizar una problemática determinada. En todo caso son opuestos al "modo de conocimiento práctico", que es aquel que tienen los individuos (analizados), y que ponen en marcha casi como si su actuar fuera algo natural en su vida cotidiana (Bourdieu, 2007). Entonces, comprender las prácticas sociales implica establecer la relación de doble

sentido entre las estructuras incorporadas (los habitus) y las estructuras objetivas (los campos sociales) (Gutiérrez, 2012) y (Bourdieu, 1997).

### **La problemática teórica**

Por consiguiente, esta investigación reconoce como problemática teórica, el interrogarse sobre qué condiciones favorecen que los profesores hagan lo que hacen y que lo hagan de la mejor manera, a partir de las relaciones existentes los dos mundos mencionados: la subjetividad-objetividad, desde una filosofía de la acción, designada, en este caso como “disposicional”, que considera las relaciones existentes entre las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan, desde una descripción de la forma cómo los profesores interiorizan la exterioridad y a su vez, exteriorizan su interioridad.

De esta forma, la piedra angular del análisis vendría a ser “los habitus de los profesores”, pues se trata de develar los esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados por los profesores a lo largo de su trayectoria individual. Estos han llevado a tener unas disposiciones incorporadas que les permite actuar, pensar y percibir su labor docente de cierta manera. Así, se trata de distinguir en ellos los principios evaluativos que los lleva a reconocer las posibilidades y las limitaciones objetivas representadas en las políticas de mejoramiento, implementadas por las instituciones para mejorar la calidad docente.

Ello implica, de acuerdo con Bourdieu, describir las disposiciones interiores, “la interiorización de la exterioridad” así como la materialización de la conciencia, “la exteriorización de la interioridad”:

La teoría de la acción que propongo (con la noción de habitus) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen por principio algo completamente distinto a la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y deba ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin, sin que uno pueda plantear sin embargo que haya tenido por principio la búsqueda consciente de este fin( ... ) ... el jugador, que ha interiorizado profundamente las regularidades de un juego hace lo que es necesario hacer en el momento en que es necesario hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente por fin lo que hay que hacer. No tiene necesidad de saber conscientemente lo que hace para hacerlo y menos todavía plantearse explícitamente el problema (salvo en algunas

situaciones críticas) de saber explícitamente lo que los otros pueden hacer a su turno, como lo deja creer la visión de jugadores de ajedrez o de bridge que ciertos economistas (sobre todo cuando se arman de la teoría de los juegos) prestan a los agentes (Bourdieu, 1997, pp. 166-167).

### **El “habitus”, concepto orientador para el análisis disposicional de la acción**

De acuerdo con Bourdieu, el pasado sobrevive en la actualidad y tiende a perpetuarse en el porvenir, actualizándose en las prácticas estructuradas según sus principios. Por ello, el “sistema de las disposiciones” está en el principio de la continuidad y la regularidad que el objetivismo, sin poder explicarlas, otorga a las prácticas sociales de manera duradera, sistemática y no mecánica. Este es un sistema adquirido de principios generadores (Los habitus), que hacen posible la producción libre de todos los pensamientos, las percepciones y las acciones inscritas dentro de los límites que marcan las condiciones particulares de su producción (Bourdieu, 2007). Es así el habitus funciona como principio generador y organizador de prácticas en un marco de estructuras, pero sin adjudicar una especie de ente ininteligible, mano invisible o un mecanismo instrumentalista que se considere como la acción de una elite, intentando preservar su poder (Bourdieu, 1980).

Las estructuras que producen los habitus gobiernan la práctica, pero no por la vía de un determinismo mecánico, sino a través de las constricciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones, al respecto Bourdieu resume el concepto de habitus de la siguiente manera:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consiente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

El habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos pensamientos, percepciones, expresiones y acciones que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas (Bourdieu, 2007). Por este motivo, es siempre necesario recordar que hablar de habitus implica tener en cuenta la historicidad del agente y de los

sistemas de relaciones. El habitus se opone tanto a las explicaciones mecanicistas y a las que conciben las prácticas como ejecución de un modelo, cuanto a aquellas que suponen las acciones como el producto de una actividad racional que realiza cálculos explícitos en términos de costos-beneficios (Gutiérrez, 2012).

En consecuencia, aquello que es hoy el espacio social, los campos y los habitus, las instituciones y los cuerpos, son el resultado de lo que han venido siendo (Gutiérrez, 2002). Por tanto, para el problema planteado, lo histórico fundamenta el análisis de las disposiciones de los profesores para llevar a cabo su práctica. Dicho principio no se indaga en las singularidades de los profesores, sino en las características comunes que se identifiquen en las historias colectivas. Por ello, sin desconocer la particularidad de cada relato, se trata de identificar las regularidades halladas en ellos para determinar cuáles serían las disposiciones que actúan como resorte de su acción docente.

En paralelo, se indagará sobre las trayectorias de las estructuras objetivas que, para el caso, se centrará en la configuración de las políticas que se derivan de la de acreditación de la calidad de la educación superior y su incorporación institucional. De esta manera, se identifican cuáles de ellas se relacionan con el mejoramiento docente.

Tomar en consideración la historia de los profesores y la configuración de las políticas como eje de análisis en esta investigación, se sustenta en el anunciado que, como resultado de la historia, los habitus producen prácticas, individuales y colectivas. La historia engendra en cada agente “disposiciones”, es decir, principios de percepción, pensamiento y acción que tienden a asegurar que todas las reglas formales y normas explícitas del mundo objetivo sean interiorizadas y constantes a través del tiempo.

Por consiguiente, esta investigación puede comprender al profesor como agente con poder creador y clasificador, recordando que la capacidad de crear la realidad social no corresponde a un sujeto trascendente sino a un “cuerpo socializado”. Esto aplica en la práctica principios de organización construidos y adquiridos en el devenir de una “experiencia social situada y fechada” (Bourdieu, 1999, p. 181). Estos principios son generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes; son entendidos como “Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles”, que son el resultado de “los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia” (Bourdieu, 2007, pp. 92-93).

En consecuencia, esas disposiciones tienden a asegurar -por fuera de todo cálculo racional y de toda estimación consciente de las posibilidades de éxito- la correspondencia inmediata entre la probabilidad de acuerdo con las esperanzas, las expectativas, los temores, etc., del agente y la probabilidad que puede establecerse, a partir de la experiencia pasada (Bourdieu, 2007). Ello justifica, en este caso, la necesidad de comprender las trayectorias de los agentes de este estudio (profesores universitarios), mediante su formación académica e intelectual, así como su historia familiar, educativa y profesional.

Dichas trayectorias establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros agentes (Bourdieu, 1997). De allí que el habitus se comprenda como unidad de análisis en este trabajo, al determinar la práctica y, a su vez, “la práctica” determina habitus que dan lugar para nuevas formas de práctica<sup>62</sup>.

En conformidad, identificar los habitus en relación con las prácticas docentes implica explorar las condiciones sociales en las que se ha constituido las disposiciones del profesor para llevar a cabo la práctica. Es importante aclarar que para investigación “la práctica” no es entendida meramente como el hacer o la acción del profesor, sino está contemplada más allá, se concibe como aquellas “*acciones orientadas hacia la maximización del beneficio, material o simbólico*”. Por esta razón, el interés se centra en indagar las disposiciones de los profesores para llevar a cabo prácticas que *propenden* por el mejoramiento de la calidad de su desempeño docente.

Comprender cuáles son las condiciones que dan lugar a que los profesores propendan por mejorar su calidad docente amerita mencionar el concepto de *propensión* en Bourdieu. Las experiencias pasadas confieren un peso desmesurado a las percepciones futuras, pues son las estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia las que producen las estructuras del habitus y que, a su vez, se hallan en el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia posterior (Bourdieu, 2007).

---

<sup>62</sup> En sus primeros trabajos Bourdieu utiliza alternativamente la palabra griega “Hexis” y más adelante utiliza su traducción latina “habitus”, uso previamente sugerido por Marcel Mauss para referirse a las técnicas corporales. Este autor al igual que Bourdieu deciden hablar de Habitus y no de habito para evitar el posible emparejamiento de la palabra habito con costumbre, lo cual deja el concepto en una posición reduccionista que omite el poder creador del agente.



De esta manera, la propensión de los agentes por una u otra acción depende de las disposiciones duraderamente inculcadas por las condiciones objetivas y por una acción pedagógica, tendencialmente ajustada a esas condiciones. Esto tiende a engendrar prácticas objetivamente compatibles con esas condiciones y expectativas adaptadas, de antemano, a sus exigencias objetivas que no pueden adquirirse sino bajo ciertas condiciones sociales.

Las probabilidades de que los profesores adquieran la “propensión a mejorar la calidad del desempeño docente” depende de las probabilidades de utilizar con éxito las decisiones tomadas, con base en las experiencias de éxito pasadas. En adición a ello, se ha reconocido que dicha acción otorga un poder tácitamente relevante a aquellos que tienen reconocimiento en la educación. De ahí que la propensión se relaciona con la aptitud para anticipar el porvenir, mediante una suerte de inducción práctica o incluso de jugar a lo posible contra lo probable a través de un riesgo calculado, al final es el arte de estimar y de aprovechar las probabilidades (Bourdieu, 2007).

### **El espacio social, como fundamento de comprensión de las prácticas**

Así mismo, se hace necesario incorporar al análisis la asunción de *espacio social* como ese lugar en el que se llevan a cabo las prácticas de los agentes, las cuales representan luchas determinadas de poder. De acuerdo con Bourdieu:

Se puede representar así al mundo social en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por un conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio. Cada uno de ellos está acantonado en una posición o una clase precisa de posiciones vecinas (es decir, en una región determinada del espacio) y, aun cuando fuera posible hacerlo mentalmente, no se pueden ocupar en la realidad dos regiones opuestas del espacio. En la medida en que las propiedades retenidas para construir ese espacio son propiedades actuantes, también podemos describirlo como un campo de fuerzas, es decir, como un conjunto de relaciones de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo y que son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las interacciones directas entre los agentes” (Bourdieu, 1989, p. 27).

El espacio social es definido para esta investigación como el espacio universitario en el que confluyen diferentes agentes académicos, quienes participan de manera consiente e inconsciente por el logro de objetivos específicos. Dicho espacio, se define entre otras cosas, por el reconocimiento de ser un académico destacado, entendiendo esto como un juego de luchas que vale dar, para lo cual tendría que haber agentes (profesores) dispuestos a jugar el juego, dotados con *habitus* que implican el conocimiento y el reconocimiento del valor del juego y de las leyes inmanentes del juego (Bourdieu, 1990).

Así, se parte del supuesto que los mejores profesores manifiestan la existencia de un sentido del juego, en la medida que luchan no sólo por mantener su *posición*, sino además por lograr cada vez mayor reconocimiento sobre la calidad en el ejercicio de su práctica. Se entiende como *posición* el lugar ocupado por los agentes universitarios al interior del espacio social, cuya relación entre ellos y con el mismo espacio está determinado, en este caso, por el capital simbólico que está en juego, el prestigio de la calidad.

En consecuencia, el *habitus* manifiesto en los profesores sólo existe en su relación con dicho espacio universitario, bajo condiciones estructuradas. La Universidad pensada como un espacio social implica pensarla en términos relacionales, dice Bourdieu, al pensarla como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones que están objetivamente definidas, en su existencia y por su situación presente y potencial al interior del espacio social y cuya distribución de capital ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Así, estos espacios estructurados de posiciones poseen unas propiedades que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (Bourdieu, 1988, pp. 113-114). De esta forma, comprender cómo se configuraron los esquemas de representación de los profesores universitarios y sus trayectorias implica necesariamente describir las condiciones de funcionamiento del espacio social, en el cual están circunscritas. Esto se realizará en los capítulos destinados a la descripción de los casos de estudio.

Sumada cuenta, se trata de conocer y el reconocer las leyes inmanentes del juego, a través del recuento de sus trayectorias y la descripción de la estructura gubernativa de cada institución, la identificación de las políticas institucionales que enmarcan la práctica del profesor en la docencia, y la forma que ha tomado el proceso de acreditación de la calidad con el transcurrir del tiempo. Para al

final comprender las relaciones existentes entre las prácticas de los profesores y las leyes, políticas, objetivos de mejoramiento docente, que pueden condicionar la labor docente.

Por otra parte, hablar de las posiciones que ocupan el espacio social conlleva irremisiblemente a abordar el concepto de *capital*, entendido como aquel bien que produce interés entre los agentes universitarios, éste debe ser apreciado y escaso permite establecer cierta división del trabajo entre quienes lo producen y quienes lo consumen. Por esta razón, el concepto de capital en Bourdieu es relacional, sólo vale en un contexto de relaciones, puesto que está definido como el “*conjunto de bienes acumulados, que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, y se pierden*”. También, se distingue fundamentalmente cuatro tipos de capital que sirven de medios y apuestas al interior de los campos: el capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico.

Aunque el capital económico, tiene una especial importancia en el desarrollo de los campos, pues a partir de dicho capital, se derivan campos específicos, a su vez, el capital cultural en muchos casos tiene una estrecha relación con el capital económico. Bourdieu admite la capacidad de conversión de los capitales, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio. A través del capital cultural busca ofrecer un sistema explicativo capaz de dar cuenta de las desigualdades entre un grupo de agentes y otros. Por ejemplo, en el caso del éxito académico, el autor expone que dicho fenómeno no se puede explicar a partir solo de las desigualdades económicas, sino que jugaría gran importancia el capital cultural que heredamos de la familia y escuela.

Desde una sociología explicativa, el autor estudia la escuela y la Universidad en consideración a que son lugares en los que se fabrican las personas, se crean las formas de pensar y las formas de actuar en relación directa con la familia. Por su parte, de la familia no sólo heredamos los medios materiales, sino que heredamos instrumentos de conocimiento, de expresión, de *saber hacer*, saberes, técnicas, maneras de trabajar, cosas transmitidas por la familia inconscientemente, pero que contribuyen enormemente al éxito académico”<sup>63</sup>.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: 1) en estado incorporado (*habitus*), relacionado con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; 2). en estado objetivado,

---

<sup>63</sup> Entrevista Bourdieu, Grandes pensadores del Siglo XX). Consultada en: [https://www.youtube.com/watch?v=WZhBYL\\_VoeA](https://www.youtube.com/watch?v=WZhBYL_VoeA)

bajo la forma de bienes culturales individualizados, tangibles o no, por ejemplo, cuadros, libros, instrumentos, etc.; y 3) en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares (Bourdieu, 1980), es decir a través de la posesión de certificaciones del capital emitido por instituciones educativas, para el caso, los títulos universitarios.

La mayor parte de las propiedades del capital cultural suponen un proceso de incorporación, pues la acumulación de capital cultural objetivado está relacionada con la capacidad económica. Sin embargo, ello no significa necesariamente que el agente tenga la capacidad de apropiarse de éste y que éste pueda ser convertido en una disposición, ya que requeriría por ejemplo la posesión de determinadas habilidades, conocimientos, etc. Así mismo, habría que mencionar que el capital cultural institucionalizado remite a la existencia de instituciones sociales a las que se les reconoce la capacidad legítima para administrar ese bien, en este caso, las universidades.

Otro capital que amerita ser abordado para el análisis es el capital social, el cual está ligado a un círculo de relaciones estables que poseen las personas y se define como: "... conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones...la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles" (Bourdieu, 1980). Esto sería denominado como la respetabilidad con que cuenta una persona y que es visible para un grupo prestigioso que reconoce y aprecia la posesión de un capital, dicha respetabilidad puede procurar beneficios materiales o simbólicos, es decir se trata de relaciones sociales directamente aprovechables.

El capital social para los profesores quizás está representado, en particular, por la existencia de relaciones estables con instituciones o sujetos, los cuales pueden reconocerlos como académicos de destacada trayectoria. La pertenencia a estos grupos y la existencia de lazos que los unen (grupos, asociaciones, agremiaciones académicas) permite acceder a beneficios, porque la posesión de dicho capital puede marcar una diferencia. A pesar de que diferentes individuos posean capitales culturales o económicos más o menos equivalentes, la diferencia la hace las características del grupo al que pertenece el profesor y su nivel de adhesión a él.

La posesión de capital, económico, cultural y social deriva en algunos casos en la posesión del capital simbólico, aquellas propiedades impalpables que se presentan como inherentes a la naturaleza del mismo agente, es decir como la autoridad que representa, su talento, prestigio, reputación, o

fama. De acuerdo con Bourdieu (2011), el capital simbólico es así toda diferencia reconocida, aceptada como legítima y que procura un signo de distinción, manifiesto especialmente en los estilos de vida. Es la “forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas...el capital de reconocimiento y de consagración” (Bourdieu, 2011 p. 46).

Es en cuanto conocido y reconocido, una forma de crédito otorgado a unos agentes por otros (Jiménez, 2005; Vázquez García, 2002; Wacquant, 2008) es decir, la posesión de un capital enmarcado en el honor, el prestigio fundado en el conocimiento y reconocimiento inserto en un grupo que comparten la misma noción de honor, pues no juega para todos, no todos los agentes están dispuestos a reconocerlo. Podría afirmarse que tal vez, para los profesores, el prestigio intelectual o académico, representa su capital en juego y a su vez su capital simbólico.

Al concepto de capital se une el concepto de *interés/illusio*, cuya comprensión resulta relevante para este análisis teórico por su carácter multifuncional, ya que tiene una doble dimensión al ser condición y, al mismo tiempo, característica de funcionamiento de un campo. El concepto de *illusio* es lo opuesto al concepto de *ataraxia*, es decir al *desinterés* (désintéressement), entendido como el sentido de desprendimiento de todo provecho personal (Baranger, 2004).

La *illusio* es el rasgo que comparten todos los integrantes del campo, representa la creencia colectiva que vale la pena jugar el juego que exige el campo y se refiere al hecho de estar atrapado, de estar involucrado en el juego y por el juego. De esta forma, es la razón común a los jugadores para decidir jugar el juego. En consecuencia, la *Illusio* se opone al concepto de desinterés o gratuidad y al de indiferencia, por lo que estar interesado en un juego social implica que lo que allí ocurre tiene sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser perseguidas (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Son los intereses genéricos, asociados al hecho de participar en el juego, que se vinculan a la existencia misma del campo y qué tiene en común los agentes comprometidos: fundamentalmente, cuál es el acuerdo que existe acerca de lo que merece ser objeto de lucha, el juego, la apuestas, etc. (Gutiérrez, 2012).

Dice Bourdieu: “... *el campo no es el producto de un acto de creación deliberado, y sigue reglas o, mejor, regularidades que no son explícitas ni están codificadas. De manera que tenemos lo que está en juego (enjeux), que en su mayor parte es el producto de la competencia entre los jugadores. Tenemos una inversión en el juego, la illusio (de ludus, el juego): los jugadores son admitidos en el*

*juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia (doxa) en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento. Los jugadores acuerdan, por el mero hecho de jugar y no por medio de un "contrato", que el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo, y esta cohesión es la base misma de su competencia” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 151).*

En ese sentido, la Illusio será atribuida por el investigador a cada agente a manera de hipótesis, en relación con cada una de las posiciones ocupadas en el campo de la educación superior, en relación con sus trayectorias, capitales y posiciones ocupadas para definir el valor otorgado a los profesores por el juego que se está en juego. Será necesario establecer cuáles son los intereses específicos que se definen en relación al campo de luchas y que están ligados, más concretamente, con cada una de las posiciones ocupadas como profesor. Estar interesado quiere decir de acuerdo con Bourdieu, “aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas” (Bourdieu, 2000, p. 80). Se trata de intereses objetivos, no necesariamente conscientes y son definidos no en relación a las conciencias o a la subjetividad de los agentes sociales, sino en relación a la posición social ocupada (Costa, 1996).

Por el otro lado, una forma adicional de comprender el problema planteado considera como posibilidad entender la práctica del profesor como una “aceptación doxica del mundo”<sup>64</sup>. En razón a que existe la posibilidad que un actuar docente de calidad corresponda principalmente a una aceptación e incorporación casi natural de las políticas institucionales de calidad. Considerar la práctica del profesor como el resultado de una aceptación dóxica implica una "correspondencia casi perfecta entre el orden objetivo y los principios subjetivos de una organización" en la que "el mundo natural y social aparece como evidente" (Bourdieu, 1977, p. 164).

Por tanto, la relación dóxica con el mundo social da cuenta de un acuerdo inmediato de las estructuras objetivas y de las estructuras cognitivas, lo que impide el desacuerdo evidente con las estructuras sociales y organizativas, puesto que estas son algo que se absorben como el aire, algo por lo que uno no se siente presionado; está en todas partes y en ninguno, y escapar de eso es muy difícil (Bourdieu y Eagleton, 2003).

---

<sup>64</sup> La aceptación dóxica del mundo es entendida como “un compromiso cuasientológico que deriva de la experiencia práctica, es una relación de pertenencia y posesión en la que un cuerpo, apropiado por la historia, se apropia absoluta e inmediatamente de cosas habitadas por la misma historia” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 189).

En este sentido, Bourdieu señala que la doxa le da gran importancia a la interiorización de las ideas y contribuye a hacer más fácil la vida en términos de que nada es cuestionado y existen orientaciones que permiten a las personas habitar en sociedad sin mayores problemas de adaptación, ni conflicto interno, por lo que “Tener una actitud dóxica “no supone felicidad, supone sumisión corporal, sumisión inconsciente lo cual podría poner de manifiesto mucha tensión interiorizada” ((Bourdieu y Eagleton, 2003, pp.307-308).

La doxa parecería natural e incuestionable, pues es un mecanismo inconsciente que permite que el agente pueda adaptarse muy bien a condiciones políticas e institucionales. Por ello, habría una posible hipótesis, adicional a lo anteriormente expuesto, respecto a que el actuar del profesor podría estar dado simplemente por el orden de las cosas, por las orientaciones y las políticas de calidad que emane la institución de educación superior en el cual esté inmerso.

## Referencias

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, (81), 97-119.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Bourdieu, P. (2003). *Un Arte Medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*.

Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España:

Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (1989). Espacio social y génesis de las clases. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2 (7), 27-55. Disponible en

[http://bvirtual.ucol.mx/descargables/310\\_el\\_espacio\\_social\\_y\\_la\\_genesis.pdf](http://bvirtual.ucol.mx/descargables/310_el_espacio_social_y_la_genesis.pdf)

Bourdieu, P. (1990). *Algunas propiedades de los campos*. En *Sociología y Cultura*. México

D.F., México: Editorial Grijalbo

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31),

2-3.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina:

Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Denis, Baranger. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina: Promete Libros.
- Freund, J. (1966). *Sociología de Max Weber*. Buenos Aires, Argentina: Lotus Mare.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giner, S. (2001). *Teoría social clásica*. Barcelona, España: Ariel.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las Prácticas Sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa Maria, Argentina: Eduvim.
- Gutiérrez, A. B. (2002). Análisis y acción: notas sobre Pierre Bourdieu. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 23(1), 45-59.
- Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación. *Argumentos*, 23(64), 199-218.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Weber, M. (1976). *Biografía de Max Weber*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.



## **Capítulo 2. Historización del estándar familiar y escolar inculcado en los profesores. Un análisis disposicional**

### **Introducción**

Hablar de historización no alude a la forma como se escribe la historia de los profesores desde los escenarios académicos, se refiere al proceso vivido por ellos en sus contextos cotidianos y familiares. De allí que se trata de recuperar aquellas experiencias que con el paso del tiempo han adquirido su significado al lograr describir, explicar y transformar un contexto sociocultural vivido. Además, estas toman valor en el presente, porque son evocados de manera inconsciente en eventos específicos de la experiencia. Así: “la historización es un hecho subjetivo, un fenómeno de conciencia adquirida, una autorreflexión desde el ángulo temporal sobre la experiencia misma y la interpretación de su significado, que conduce a un entendimiento particular de la temporalidad” (Aróstegui 2004, p.144).

En esta investigación, la historización tiene que ver con la relación entre el presente y el pasado, con la posibilidad de valorar la existencia de unas condiciones presentes como herederas de los procesos anteriores de carácter puramente histórico (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Así, se busca contextualizar la forma en que se llevan a cabo las prácticas docentes en el presente, extrapolando las concordancias derivadas de procesos anteriores como un elemento heredado, fruto de unas condiciones específicas en una época concreta.

Este documento realiza un esbozo de las disposiciones inculcadas por la familia y la escuela, a partir de los registros testimoniales de los mejores profesores de los programas de Ingeniería Industrial y Enfermería de las universidades: Nacional De Colombia y Pontificia Universidad Javeriana. Por ende, se intenta recuperar a través de los relatos de vida de los profesores las experiencias individuales y colectivas que pueden dar sentido a su actuar. Experiencias personales, familiares y educativas que han dejado rastro o herencia,

permitiendo identificar la incorporación de principios generadores de prácticas distintivas de cada agente académico, aquellas que van siendo identificadas a través del análisis de categorías subyacentes a los mismos relatos, tipificando coincidencias y distancias entre los distintos escenarios, condiciones, y situaciones que llevaron a los profesores a ser reconocidos como profesores de calidad.

## **Metodología**

Para lograr recabar dicha información, se recurrió a la técnica de entrevistas a profundidad y al análisis documental. A través de las entrevistas, se hizo uso de los relatos de vida ofrecidos por los mismos profesores acerca sus historias familiares, su experiencia de formación en el colegio y universidad, su trayectoria laboral y académica. Algunas de las preguntas que orientaron estas reflexiones son: ¿cómo se dan las prácticas de mejoramiento? ¿qué las origina? ¿cómo se ponen en evidencia? ¿cuáles estrategias se vislumbran?

De acuerdo con Bertaux (2005) un relato de vida constituye un esfuerzo por contar una historia realmente vivida, distinguiendo tres clases de realidad. 1) la realidad histórico-empírica, referida no solo a las trayectorias, a la sucesión de situaciones objetivas del sujeto, sino también a la manera en que las ha «vivido». Es decir, cómo las ha percibido, evaluado y «actuado» en aquel momento. 2) la realidad física y semántica, formada por lo que el sujeto sabe y piensa retrospectivamente de su itinerario biográfico. Es el resultado de la totalización subjetiva que el sujeto ha hecho de sus experiencias hasta ese momento. 3) la realidad discursiva del relato mismo como producido en la relación dialógica de la entrevista, correspondiendo a lo que el sujeto quiere decir acerca de lo que sabe (o cree saber) y piensa de su trayectoria.

Se parte del supuesto que el sujeto ha memorizado correctamente no sólo acontecimientos sobresalientes, sino también su orden temporal y que él, por lo tanto, es capaz de reproducir en su relato no sólo los acontecimientos, sino también dicho orden. En consecuencia, un relato de vida se basa en la rememoración de los principales acontecimientos tal como fueron vividos, memorizados y totalizados, poniendo sumo cuidado en discernir su concatenación, en función del punto de vista adoptado, tenderán a otorgar a cada uno de ellos un peso, un

lugar, un significado diferente. Ello hace que el agente entrevistado tenga en cuenta una estructura diacrónica, lo que quiere decir que los acontecimientos sobresalientes se han sucedido en el tiempo y que existen entre ellos relaciones previas y posteriores que son tan reales como los acontecimientos mismos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Batiste Lucio, 2007).

La estructura diacrónica constituye un preámbulo indispensable para captar posibles cadenas de causalidad para la comprensión de los mecanismos sociales que se tratan de identificar. La evocación de un suceso o una crisis particular de un acontecimiento que hace que las personas vuelvan atrás o adelante en sus acontecimientos para explicar, justificar, evaluar, permitiendo al investigador identificar relaciones existentes entre sucesos y trayectorias.

El análisis no extrae de un relato de vida todos los significados que puede contener, sino sólo los pertinentes y que pueden ayudar al estudio del objeto de investigación, adquiriendo la condición de indicios. El propósito del análisis es describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones, (Grinnell y Creswell citados por Hernández Sampieri *et al.* (2007), pues se trata de comprender el contexto que rodea los datos (Hernández Sampieri *et al.* 2007).

Reconstruir las estructuras diacrónicas de las trayectorias y en su inserción en el tiempo histórico es adquirir poco a poco conciencia del impacto de los fenómenos históricos colectivos y de los procesos de cambio social en las trayectorias. No basta con conocer las grandes líneas de nuestra historia colectiva, ya que se debe analizar las innumerables interacciones existentes entre procesos colectivos de cambio social y, a su vez, las trayectorias individuales, pues el cambio social no se ha producido él solo, es el resultado de todos estos fenómenos espontáneos, pero en masa (Bertaux, 2005).

Por esta razón, la principal forma de consolidar el modelo para conocer cómo se constituye las prácticas docentes de los mejores profesores es mediante la comparación de los relatos de vida. Es decir, el análisis de un relato de vida constituye un episodio dentro de una totalidad dinámica que busca establecer las propiedades comunes entre los profesores, permitiendo comprender las regularidades de las prácticas docentes e identificar las

propiedades objetivas que sustentan los desajustes y las diferencias entre las distintas prácticas.

### **Categorías de análisis:**

#### *Disposiciones inculcadas por la familia*

- ✓ Composición familiar
- ✓ Características sociales
- ✓ Principios y valores a través de los padres, hermanos y otros familiares
- ✓ Referentes profesionales de la familia
- ✓ Apoyos para formación profesional por parte de la familia

#### *Disposiciones inculcadas por la escuela, colegio, universidad*

- ✓ Sector y tipo de escuela, colegio, universidad
- ✓ Referentes positivos de profesores
- ✓ Referentes negativos de profesores
- ✓ Acontecimientos significativos de la infancia y adolescencia
- ✓ Condiciones que dieron lugar a elegir su profesión

Con el fin de poder hacer una identificación posicional de los relatos, conservando la confidencialidad en los nombres de los participantes, se asignó un código a cada de los profesores que participaron en la investigación, de acuerdo con la siguiente lista de equivalencias:

ÓDIGO	SIGNIFICADO	ATRIBUTO
PIN:	Profesor Ingeniería Industrial Universidad Nacional de Colombia	Agente seleccionado como el "mejor profesor" de acuerdo con la opinión de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Colombia
PIJ:	Profesor Ingeniería	Agente seleccionado como el "mejor profesor"

	Industrial Pontificia Universidad Javeriana	de acuerdo con la opinión de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana
PEN	Profesor Enfermería Universidad Nacional de Colombia	Agente seleccionado como el "mejor profesor" de acuerdo con la opinión de los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia
PEJ	Profesor Enfermería Pontificia Universidad Javeriana	Agente seleccionado como el "mejor profesor" de acuerdo con la opinión de los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana
	Profesor Prueba Piloto Universidad Pública	Agente seleccionado para la prueba piloto como el "mejor profesor" de una Universidad Pública
PPPR	Profesor Prueba Piloto Universidad Privada	Agente seleccionado para la prueba piloto como el "mejor profesor" de una Universidad Privada

Tabla 16. *Atributos asociados a los códigos asignados por posición.* Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
<i>Profesor número 1 del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PIN#1
<i>Profesor número 2 del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PIN#2
<i>Profesor número 3 del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PIN#3
<i>Profesor número 4 del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PIN#4
<i>Profesor número 1 del programa de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PIJ#1
<i>Profesor número 2 del programa de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PIJ#2
<i>Profesor número 3 del programa de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PIJ#3

DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
<i>Profesor número 4 del programa de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PIJ#4
<i>Profesor número 5 v Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PIJ#5
<i>Profesor número 1 del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PEN#1
<i>Profesor número 2 del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PEN#2
<i>Profesor número 3 del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PEN#3
<i>Profesor número 4 del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PEN#4
<i>Profesor número 5 del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia</i>	PEN#5
<i>Profesor número 1 del programa de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PEJ#1
<i>Profesor número 2 del programa de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PEJ#2
<i>Profesor número 3 del programa de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PEJ#3
<i>Profesor número 4 del programa de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PEJ#4
<i>Profesor número 5 del programa de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	PEJ#5
<i>Profesor prueba piloto Universidad Pública</i>	PPP#1
<i>Profesor prueba piloto Universidad Privada</i>	PPPR#1

Tabla 17. Equivalencia de los códigos asignados para cada participante. Fuente: Elaboración propia.

## **Predisposiciones familiares que sobreviven en los profesores**

Los profesores seleccionados para la investigación nacieron, en su mayoría, en las décadas de los 60 y 70, cuyas familias, se distinguen por tener varios hijos<sup>65</sup>, los hijos antes de ingresar a la escuela pasaban la mayor parte del tiempo con su madre y en compañía de sus hermanos. La convivencia familiar era uno de los medios que se empleaba para la transmisión de la cultura familiar, pues en condiciones normales los hijos difícilmente estaban solos, estaban siempre acompañados de hermanos, familiares o de amigos.

A la hora de jugar, las actividades lúdicas eran la cotidianidad mientras que los medios electrónicos eran casi inexistentes. Son familias en las cuales abundaba la generosidad, la hospitalidad, el grado de responsabilidad, la perseverancia, el sentimiento de dignidad y la búsqueda de bienestar, no obstante, el apoyo en actividades académicas era escaso, éstas debían ser realizadas directamente por los hijos, ya que los niveles de escolaridad de los padres no alcanzaban en su mayoría el nivel de bachillerato.

Cabe destacar también que, en la época, la mayoría de las familias tenían roles de autoridad muy definidos y que la comunicación hacia los hijos, aunque no necesariamente estaba caracterizada por ser muy afectiva, por lo menos si era muy clara en el sentido de línea de autoridad. Como en todas las épocas, había familias en donde podía reinar el autoritarismo, así como en otras en donde el exceso de permisividad era la característica de la familia.

Las familias en su mayoría se caracterizaban por estar constituidas por padre y madre, los roles de cada miembro de la familia estaban delimitados, el padre generalmente asumía el papel de proveedor y la madre en casa atendiendo las labores del hogar. El papel de la mujer era predominantemente el de ama de casa (PIJ#4; PIJ#1; PEJ#1) y como en la vieja usanza a cuidar los niños (PIN#3). Era otro modelo de familia, la madre se dedicaba básicamente al cuidado del hogar (PIJ#1), que a veces se combinaban con tareas que también podían ser realizadas en casa “mi mamá, hacía como más manualidades, modistería, esas cosas, pero siempre fue ama de casa” (PEN#2).

---

<sup>65</sup> Atendiendo las indicaciones de la Real Academia Española, para este artículo cuando se hable de “padres” se entenderá padre y madre, y cuando se hable de “hijos”, se estará refiriendo a hijos e hijas.

## **Mi mamá me inculcó el cuidado por los otros: Predicar con el ejemplo**

El legado principalmente de las madres siempre fue una firme convicción por el servicio a su familia, asegurar un escenario propicio para el desarrollo y el bienestar. Las madres son apoyo incondicional, tienen un rol orientativo y comprensivo, con un alto sentido altruista. Por ejemplo, a través del relato de PIN#2 se explica cómo su mamá siempre tuvo que sacrificar su bienestar individual por el bienestar colectivo, mencionando que la mamá siempre ha tenido que esforzarse mucho por su familia, aún antes de ser madre, pues ella tuvo que salir a trabajar muy joven interrumpiendo sus estudios en cuarto de bachillerato, porque el papá de ella tuvo una crisis financiera y quedó casi en la ruina, por lo que la mamá tuvo que salir a sostener la casa, varios hermanos menores y empezar a trabajar como secretaria de una firma americana que estaba construyendo la carretera entre Bucaramanga y Bogotá.

El sentido del servicio era como un sello indeleble en cada una de sus acciones, su función social en ese momento era criar hijitos y hacer oficio como loca y cuidarnos permanentemente, mencionaba PEN#5. Dicha pasión por el servicio y el cuidado también habría que ser delegada en especial a las hijas, siempre queriendo que ellas aprendieran una disposición al servicio y la responsabilidad del cuidado por los demás, como bien lo ilustraba (PEJ#1): Mi mamá me inculcó el cuidado por los otros, pues ella me inculcaba la necesidad de cuidar a mi abuelita, llevarla a todos lados, estar pendiente de ella, prácticamente yo tenía que dejar de hacer lo mío para cuidar a mi abuelita. De todas maneras, yo aprendí a hacer las cosas de la casa desde los 13 años.

El cuidado de los hijos requería en todo caso, que las madres ejercieran un papel que combinaba el amor con la disciplina, pues al mismo tiempo que cuidaban, educaban, corregían y orientaban, así por ejemplo refería PEJ#3: mi mamá tenía una tía que sufrió de cáncer, entonces yo era como la que estaba pendiente de si necesitaba algo, desde ahí mi mamá me decía ¡ay mi enfermerita!, yo me acuerdo de eso. Entonces mi mamá me estigmatizó de como que yo tenía carisma para ser enfermera, fue mamá quien me guio para estudiar enfermería.

En escasas excepciones y más atadas a ciertas posibilidades económicas, las madres podrían llevar adelante carreras profesionales y alcanzar convicciones académicas, pero siempre sopesando como prioridad el cuidado familiar, expresó PIJ#2 “...Mi mamá es



diseñadora, es artista, pero más que ser un artista por sí sola, a ella siempre le han gustado sus grupos de trabajo y enseñar sus técnicas a otras personas de manera informal...” y en algunos casos, en los cuales ejercía profesionalmente, fue porque en el momento del matrimonio ya se contaba con el título profesional, lo cual ocurrió más en aquellos casos de los profesores que nacieron cerca a los 80’, “cuando yo nací mi papa estaba haciendo estudios de medicina y mi mamá se acababa de graduar de fisioterapia” mencionaba PIJ#5, quien nació en 1977, al igual que el caso de la profesora más joven de la investigación PEJ#4, nacida en fecha posterior a los 80’, quien distinto a los demás profesores, menciona “Mi mamá trabajo en Colsubsidio en la clínica infantil bueno digamos no fue su primer trabajo, pero fue el trabajo de la mayor parte del tiempo incluso hasta la pensión”. Es así que las madres, a través de su actuar, inculcaron en este grupo de profesores principios asociados a la necesidad de adaptarse con la realidad, mi mamá a pesar de que mi papá era campesino, hombre mayor que mi mamá 14 años. Mi mamá se casó cuando ella tenía 20 años y mi papa tenía 34 (PEJ#1).

Aunque en la mayoría de los casos los profesores contaban con la llamada "familia nuclear o completa" (pareja e hijos), en algunos escenarios se presentaban fracturas en el hogar, que conllevaban a que el desarrollo y crecimiento de los hijos estuvo a cargo de un solo progenitor. La separación conyugal en primer lugar y la viudez tuvieron cabida en algunos hogares, lo cual llevaba a las familias a asumir roles distintos. Un hallazgo en investigación en ciencias sociales encontró que es decididamente peor para un niño perder a un padre a través del divorcio que a través de muerte. Se identificó que los hijos de divorciados y madres nunca casadas tienen menos éxito en la vida con respecto a los hijos de madres viudas (McLanahan y Sandefur citados por Popenoe, noviembre de 1997).

Por esta razón, para el estudio la separación de los padres fue clasificada en la categoría “ausencia de uno de los padres” pues a pesar de las existencias de los dos padres, el desarrollo de las vidas de los profesores sufrió el abandono por parte de uno de ellos. En todos los casos fueron los padres quienes abandonaron el hogar dejando desprovistos de protección y recursos las familias y generando cambios trascendentes en los modos de crianza. En palabras de una brillante profesora de enfermería PEJ#2 “... nosotros vivíamos muy bien, pero la vida nos dio un cambio, mi papá se consigue otra mujer y pues ahí cambio todo”. La necesidad de asumir el cuidado de los hijos para un solo progenitor, conlleva a escasas económica y requiere de una reducción en los gastos, incluidos los educativos para poder subsistir, en cuyos casos se acude a las redes que provee la familia extendida o que la

madre asuma roles de sostenimiento, eso sí, sin dejar de lado sus habituales roles de ama de casa.

En otras situaciones cuando los hijos empezaban a ir a la escuela, generalmente desde los 6 años, lo que suscitaba mayores gastos familiares, así que las mamás además de sus tareas hogareñas, se esforzaban por apoyar económicamente al papá, dado que había que asegurar el estudio de los hijos, PEJ#5: mi mamá era ama de casa, pero ella le ayudó mucho tiempo a trabajar a mi papá en la empresa”. No obstante trabajar y ser ama de casa, era una tarea muy posible, que obligaba en muchos casos a renunciar al ámbito laboral.

En palabras de PEJ#1. Mi mamá los fines de semana se iba a llevar contabilidad en las empresas y esas cosas, entonces todo el tiempo he visto en mi mamá una persona que ha querido trabajar, ha querido salir adelante pero obviamente por estar cuidando sus hijos y el hogar, fue difícil hacer eso”. En estos casos, era necesario asumir el doble rol pues no estaba bien visto trasladar la responsabilidad del cuidado de los hijos a terceros, como lo narró PIN#2 “mi mamá tuvo que salir a trabajar muy joven, interrumpir sus estudios como en cuarto de bachillerato, ella estudiaba en un internado en Pamplona porque el papá de ella tuvo una crisis financiera con el socio entonces quedo casi en la ruina y mi mamá tuvo que salir a sostener la casa y varios hermanos menores”.

Así mismo, menciona PIJ#5 “...mi mamá ya se pensionó hace unos años, siempre fue una mujer muy trabajadora pero muy presente, no sé cómo lo hizo, pero siempre atendió esas múltiples tareas, son cosas que sólo las hacen las mujeres, siempre dedicadas a la familia...”

### **Yo fui la beneficiaria de todos esos pobres que vivían clavados trabajando...**

Un factor determinante al interior de la familia era el orden de los nacimientos, como se mencionó las familias se caracterizaban por tener varios hijos, en este estudio tan sólo 3 profesores indicaron ser “hijos únicos”, por lo que en la mayoría de los casos los hijos tuvieron que sortearse la atención de sus padres, pues no habría tiempo suficiente para dedicarles a todos y los recursos económicos también serían limitados por lo que tener varios hijos en la familia conllevaría a dinámicas de cuidado mutuo entre los hermanos, ya que contarían con poca supervisión, y los recursos económicos deberían ser distribuidos entre

todos, por lo que los hermanos mayores resultarían jugando un papel protector similar al de los padres, tratando de proveer a sus hermanos menores condiciones favorables.

Al clasificar el orden de nacimiento de los profesores de análisis, se ubicó como hijos mayores, a aquellos profesores que de alguna forma tuvieron que hacerse cargo de hermanos menores, así como, fueron clasificados como hijos menores aquellos profesores que recibieron apoyo de sus hermanos mayores. En dicha oposición -hijo mayor vs hijo menor-, se encontró una distribución muy similar, 11 (53%) profesores fueron tratados como hijos menores, y 10 profesores, es decir (47%) hicieron el papel de hermanos mayores.

En estas familias de varios hijos, se le exigía al hijo mayor, un grado más alto de responsabilidad, sería él quien se encargaba de llevar las cosas, de cuidar a sus hermanos y de apoyar deberes del hogar para aliviar un poco la carga de sus padres (Escobari-Cardozo, 2017), por lo que los hijos mayores tendrían que jugar un doble rol, crecer y formarse de manera ejemplarizante para mostrar a sus hermanos el camino adecuado, y volverse corresponsables de los hermanos menores demostrando un mayor grado de responsabilidad y aportando económicamente al hogar tan pronto les fuera posible, tal cual lo expresaba PIN#1 como su hermano fue quien logró cuidarlos cuando su madre cayó en enfermedad después de ser abandonados por el padre, “la salud de mi madre se complicó muchísimo, estábamos huérfanos, pero tampoco teníamos una persona mayor que se encargara de nosotros éramos silvestres como la papa, crecíamos por intuición digamos, aunque lo que fue bueno en cierto modo fue que mi hermano mayor estudiaba o se leía los clásicos de Sófocles, lo que hacía que él tuviera una muy buena conversación, entonces los amigos lo llamaban a él para que les hablara, si, simplemente para que les hablara, entonces él iba a las tiendas y les hablaba, les contaba sobre filosofía, sobre Sófocles y él a cambio pedía gaseosa y papas fritas y nos llevaba, así que esto era una manera de sobrevivir, entonces los amigos venían y le silbaban y él salía con ellos, pero él no se emborrachaba sino él les echaba su cuento para traernos gaseosa y papas, fue muy chévere ahora pienso que fue interesante que eso pasara pero realmente él encontró esa manera de sobrevivir y de paso nosotros también”.

En especial en las familias con recursos limitados y con varios hijos, se sobrepasaba la capacidad de sostenimiento de los padres por lo que su presión recaía sobre todo en los hijos mayores (Bertaux, 2005). Cuántas veces no hemos oído: yo hubiera continuado mis estudios, pero tuve que comenzar a trabajar para ayudar con mis hermanos, tal es el caso de PEN#5,

cuyos dos hermanos mayores estudiaron sólo hasta primaria pues les toco irse a trabajar para ayudar a sostener la familia, después los otros si pudieron estudiar, pero porque ellos estudiaron de noche y trabajaban de día y ahora son contadores (una de las pocas carreras que son ofertadas en horario nocturno).

Ella mencionaba con un tono de agradecimiento “yo fui la beneficiaria de todos esos pobres que vivían clavados trabajando, porque yo era la más pequeña y a mí nunca me toco trabajar para estudiar, bueno pues yo si hacia pequeños trabajos en diciembre y ayudaba en todo lo que podía, pero la verdad es que ellos, mis hermanos mayores, trabajaron para mí y toda la familia junto con mi papá al comienzo, y después a todos les toco trabajar”. Las experiencias menos sacrificantes ocurrían cuando los hijos tenían una amplia distancia en edad, pues los padres podían invertir sus recursos en que los hermanos mayores lograban estudiar a nivel universitario y estos una vez lograban laborar profesionalmente podrían apoyar la formación de los menores. Como lo menciona PEJ#5, había una diferencia amplia de edad entre nosotras, mi hermana menor nos llevamos diez años, así que las dos mayores ayudamos a que mi hermana menor terminara la carrera porque mi papá tenía dificultades económicas y problemas de salud”.

En consecuencia, tener muchos hermanos representaba la imposibilidad de tener condiciones favorables para formarse, aunque por supuesto, los padres se las arreglaban para ofrecer a todos sus hijos condiciones de bienestar, siempre procurando que particularmente lograrán estudiar, aunque habrían situaciones en las cuales la tarea podría ser titánica, pero todos los hijos tendrían que contar con la atención especialmente de la madre, mencionaba PIN#4 cómo a pesar de tener once hermanos directos y en total veintidós hermanos por parte de papá, pues su padre era muy travieso, él siempre fue muy sobre protegido, en especial de su madre quien hizo todos los esfuerzos necesarios para sacar sus hijos adelante, debido a que tuvo que separarse un tiempo de su esposo por las travesuras mencionadas.

Esta difícil condición ponía a prueba la agudeza las familias para afrontar problemas pues, en muchos casos más que representar esto un obstáculo, se convertía quizás en una oportunidad para que los hijos se las arreglaran entre ellos para alcanzar sus sueños, como ya lo señalaba PIN#4, uno de los profesores de ingeniería más queridos por sus estudiantes, yo vivía en Kennedy, un barrio muy complicado de la súper manzana siete, mi hermano en ese momento estaba en la Universidad de los Andes, él se graduó a los quince años del colegio,

muy brillante y digamos que hacía lo que podía de papá, mi hermano tiene cinco años más que yo, él tenía dieciocho y ya estaba en sexto semestre de Ingeniería de Sistemas pero por la erupción del nevado del Ruíz declararon Honda como zona de emergencia y terminé forzosamente acá (Bogotá).

Debido a la declaración de zona de emergencia, la economía de la casa paterna se fue a pique y obviamente pues no habían los recursos para vivir como vivíamos antes, entonces mi hermano a los dieciocho años trabajaba para aportar a la casa, así que nosotros aprendimos a ser grandes a esa corta edad, aprendimos a cocinar pues mi hermano hacía lo que podía, pero él tampoco podía estar haciendo el resto de cosas, en el primer mercado que hicimos compramos una canela en astillas que nos duró como 4 años.

En un escenario un poco más desafiante PIN#1, contaba “nadie sabía realmente que nosotros teníamos esos problemas económicos, nosotros éramos niños y no la pasábamos era jugando y de vez en cuando miramos como comíamos, entonces ya en sexto yo cobraba por las planchas que les hacía a mis compañeros, hacía diez o quince planchas aunque el problema era que no tenía las dos escuadras, el papel bond y el lápiz que se necesitaba, pero menos tenía los instrumentos para electricidad, entonces decidí escoger dibujo técnico por una razón económica, porque era la única posibilidad que podía tener para seguir en la escuela y conseguir para comer, así que nos las ingeniamos con mi hermano para conseguir las dos escuadras, el papel bond y el lápiz.

Como ya se dijo estas situaciones estaban estrechamente ligadas con la disponibilidad de recursos económicos, los cuales en la mayoría de los casos eran insuficientes pues las familias no contarían, a lo sumo, con 3 salarios mínimos para sostener el hogar, lo cual contradecía por demás las condiciones de favorabilidad para el acceso a la educación superior, en una época donde casi el 60% de los estudiantes que ocupaban las universidades provenían de familias cuyos ingresos superaban los 3 salarios mínimos (Ver anexos ). Para el caso de PIN#1 se desafiaba aún más la estadística pues para la época el país no ofrecía oportunidad de acceder a la educación superior a estudiantes cuyas familias devengarán entre 0 y 1 salario mínimo como era el caso del profesor.

Lo anterior, permitió identificar que, aunque habría un supuesto sobre que la educación era un recurso escaso que sólo era otorgado a pocos, en especial a aquellos que contaban con

un capital económico alto, el análisis permitió comprender que esta norma contaba con excepciones que, por cierto, resultaban ser muy interesantes pues la posesión de recursos económicos no era lo único que determina el futuro de los hijos, otros factores como el ímpetu familiar permitirían que los propios hijos se abrieran caminos para lograr formarse profesionalmente, en muchos casos la propensión a estudiar deriva también del estilo de vida, de los anhelos y las necesidades que empujan a los miembros de la familia a buscarse las oportunidades y aprovecharlas.

Nada más ilustrativo que este largo pero interesante monólogo, en el cual se evoca de manera mezclada algunos de los factores más dicientes sobre los motivos que podrían incidir para que una persona que no cuenta con condiciones favorables se proponga formarse académicamente. Se trata de un distinguido PhD de la Universidad Nacional nacido en Bogotá, quien recordaría sus orígenes relatando en un tono enaltecido y de tranquilidad la difícil situación socio-económica por la que tuvo que pasar en su infancia "...mi papá se fue para Venezuela, entonces nosotros teníamos tres años, dos años, cuatro años, nos quedamos con mi mamá, pero mi mamá estaba enferma entonces nos quedamos todos chiquitos en la calle, nos tocó empezar hacer la vida en la calle y todos salimos a buscarnos la vida en la calle, nos olvidamos un poco del estudio, de que el estudio era importante y nos dedicamos a sobrevivir, entonces durante varios años era importante sobrevivir, éramos prácticamente "gamincitos" que andábamos por la calle pidiendo comida y dinero, fue muy difícil esa época y durante todo ese tiempo fue complicado, habían instituciones públicas donde uno podía estudiar y eso era lo que hacíamos porque teníamos eso como en el ADN de que había que estudiar, por alguna razón teníamos eso metido en la cabeza, éramos muy bebés pero aun así íbamos a la escuela, aunque nuestro desempeño no era el mejor porque nuestra vida se dedicaba era a sobrevivir y aunque parte del día nos íbamos para la escuela y a veces en las escuelas habían políticas de alimentación escolar, también en ese tiempo entonces uno podía comer algo, fue importante porque de alguna manera nosotros podíamos alimentarnos pero fue una época muy difícil...los pequeños repetíamos la ropa del mayor pues nosotros no teníamos ni ropa, lo único que teníamos era el conocimiento de mi hermano del cual subsistíamos todos (leía filosofía y contaba a sus amigos las historias de los filósofos a cambio de gaseosa y papás fritas para sus hermanos), entonces lo único que en realidad transmitíamos era conocimiento, eso influyó muchísimo en todos porque de alguna manera muy dentro de nosotros sabíamos que la academia era la salvación, y sabíamos que teníamos que ser los mejores en el salón, ser los más juiciosos, hacer las tareas, entonces nos poníamos

en eso con toda las dificultades pero tratábamos de permanecer estudiando y esforzarnos por ser los mejores” (PIN#1).

No obstante, también es cierto que contar con los recursos económicos ofrece condiciones favorables para llevar adelante la formación profesional de los hijos, algunos profesores mencionaron haber contado con la fortuna de que sus familias contaban con los recursos económicos necesarios para llevar a cabo dicho plan. En estos casos, no había restricción en la carrera o universidad que habría que ser elegida, siempre que la condición fuese estudiar y prepararse, así lo confirma PIJ#2, cuando describe “yo no tenía preocupaciones, en la casa no me daban preocupaciones, tenía solo apoyo... yo me presenté a los Andes a Ingeniería Mecánica, también me presenté a la Javeriana a Ingeniería Industrial, me presenté a la Tadeo a Biología Marina, me presenté en muchos sitios... después la tarea fue simplemente seleccionar a cuál universidad iba a entrar, todo fue con contactos y mirando cuál era la mejor universidad a futuro, entonces me quedé en los Andes a estudiar Ingeniería Mecánica... En realidad, no tenía necesidades, yo no tenía necesidad de trabajar, ni de buscar trabajo, ni de medio tiempo, ni de tiempo completo, ellos me lo daban todo, incluso si tenía que hacer una fiesta, por ejemplo, mi mama hubiese dicho, háganla acá”.

Esta posibilidad de elegir carrera y universidad sin la limitante económica exponía un escenario distinto en cuanto a poder llevar adelante sueños profesionales, un escenario para decidir con amplitud y libertad, que creaba una atmosfera favorable para que los hijos pudieran establecer las relaciones necesarias entre su vocación profesional y contar con una oferta académica de calidad, por ejemplo PEN#1 pasó su examen de admisión en tres universidades, en la Javeriana y la FUCS (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud) para estudiar enfermería y en el Colegio Mayor de Cundinamarca para estudiar Bacteriología, no obstante después de revisar decidió estudiar enfermería en la FUCS porque le gustaba más el enfoque clínico que ofrecía.

Desde otro escenario, PEJ#5 menciona que poder contar con el apoyo económico de sus padres le permitió cambiar de carrera y hacer lo que le gustaba, después de haber estudiado dos semestres de microbiología en la Universidad de los Andes se dio cuenta que esto no le gustaba, por lo que decidió decirle a su padre “papá esto no es lo mío definitivamente, yo quiero ser enfermera y quiero estudiar enfermería”, a lo que él contestó sin reparo: está bien y ella terminó estudiando enfermería en la FUCS.

### **Mi mamá era un poco más estudiada que mi papá, ella llegó hasta 4to bachillerato**

Muchas de las decisiones relacionadas con la carrera profesional de los hijos eran tomadas dentro de una lógica familiar, no obedecían a una acción individual con la cual se buscará únicamente los propios intereses en un campo profesional determinado. Estas decisiones, se elaboran con frecuencia de forma colectiva, dentro del grupo familiar por lo que las decisiones acaban convirtiéndose, por la vía de la negociación, en verdaderas transacciones (Bertaux, 2005). Es así que, la influencia de la familia ejercía un cierto control en la elección profesional de los hijos, no sólo a través del consejo sobre qué carrera podría asegurarle un buen futuro, sino también la referencia familiar era usada como indicios para comprender las condiciones de bienestar económico y social que podría brindar el elegir una profesión u otra.

La influencia de los padres jugaba un papel decisivo en las decisiones profesionales, dichas decisiones podrían tener motivaciones distintas dependiendo del grado de escolaridad de los padres. En el grupo de profesores, se identificó que tan sólo el 28% de las familias contaban con padres que hubiesen cursado estudios de educación superior, estos padres se desempeñaban en distintas áreas del conocimiento: medicina, arquitectura, derecho, ingeniería, docencia, diseño, bacteriología, enfermería, administración y la carrera militar, carreras que para la época contaban con una alta demanda de empleo y representaban mayor proyección y reconocimiento. Para estos padres, era clara la necesidad que sus hijos tratarán de seguir las tradiciones familiares de sacar adelante carreras profesionales, que, de acuerdo con su experiencia, les asegurarán un buen campo de acción laboral, un adecuado prestigio y unos ingresos económicos suficientes.

Otra particularidad que ofreció el contar con padres escolarizados, fue que la mayoría de estos profesores tuvieron éxito académico en el colegio, por lo cual se deduce que contar con padres preparados académicamente permitiría que los hijos contarán con acompañamiento en casa para las labores académicas, esto confirma algunos estudios que habrían demostrado que el nivel de educación de los padres tiene una alta relación con los logros alcanzados por hijos, debido a que los padres que cuentan con educación superior tienden a participar más en las actividades académicas de los hijos con respecto a los padres que no la tienen y que a su vez tendrían un menor éxito académico (Desforges y Abouchaar, 2003; Hornby y Lafaele, 2011),



de tal manera que a mayor educación de los padres, mayor posibilidad que los hijos terminen sus estudios exitosamente y a menor educación de los padres, mayor posibilidad de deserción del estudiante (Porto y Di Gresia, 2004).

En oposición a esto, se identificó que la mayoría de los profesores (72%) tenían padres cuya máxima escolaridad era bachillerato, así lo mencionaba PEJ#1: “mi papá escasamente hizo hasta el 5° de primaria, mi mamá era una persona un poco más estudiada que mi papá, mi mamá llegó hasta cuarto de bachillerato que en esa época llegar a cuarto de bachillerato era más o menos tener un pre-grado o algo así”. Este imaginario se sustentaba en el hecho de que, en Colombia, a través del plan denominado “Las Cuatro Estrategias”, implantado por el último gobierno del Frente Nacional, el cual extendió la educación básica hasta el noveno grado. La educación secundaria era vislumbrada a largo plazo como un medio de vinculación al mercado laboral, atribuyéndole así, como fin principal, la preparación de trabajadores eficientes<sup>66</sup>.

Dados los niveles de escolaridad alcanzados por los padres, la mayoría se desempeñaba particularmente a través de dos modalidades de empleo: 1). Trabajadores independientes principalmente en calidad de comerciantes (dueño de funerarias, dueño de fama- venta de carne-, venta de telas, y otros productos; 2) Empleados de empresas en labores técnicas (secretarias, auxiliares, técnicos y conductores), y en el caso de las madres, como ya se mencionó en su mayoría eran amas de casa, no solo porque conseguir empleo no era una tarea fácil sino porque era una época en la cual prevalecía la idea de la familia como institución social permanente cuya función principal era procrear, y educar a los hijos con el propósito de crear costumbres sociales que permitan construir una mejor sociedad.

Lo anterior bajo el reconocimiento que no son las leyes las que pueden imponer coercitivamente prácticas morales, sino son las familias desde su intimidad las que pueden crear disposiciones y pautas de acción para que después puedan ser ciudadanos de bien, por lo que las mujeres debían dedicarse al cuidado del hogar, en especial al acompañamiento de los hijos asegurándose que las actuaciones de estos estuviesen en el marco de los preceptos morales y sociales preestablecidos, los hombres debían ejercer un papel protector sobre la

---

<sup>66</sup> OEI Sistemas educativos en Colombia. <file:///D:/Informacion/Downloads/col02.pdf>

familia, y en algunos casos de autoridad cuando las cosas podrían salirse de rumbo. Por lo que los padres de estos profesores siempre mostraron un afán para que sus hijos tomaran decisiones profesionales rápidamente, dejando ver su preocupación de que estos pudieran quedarse atrapados en el limbo de las inseguridades e incertidumbres de la adolescencia y con ello corriendo el riesgo de no asegurar su futuro, siempre cuidando que no se tomaran decisiones equivocadas, lo cual resulta fácil en la adolescencia por tratarse de un escenario confuso y lleno de situaciones atractivas.

Es así que, los padres dejaban de lado sus aspiraciones académicas para entregarse de lleno al cuidado familiar, llevando a cabo innumerables esfuerzos por llevar a sus hijos a la meta, la cual para ese momento representaba superar el nivel académico alcanzado por ellos. En algunas familias se dejó notar la fuerza de los padres para que sus hijos lograrán conseguir un mejor futuro del que a ellos le tocó, en este caso se aplicaba el lema “yo quiero que usted sea lo que yo no pude ser”, por lo que los hijos se convertían en el medio a través del cual los padres podrían cumplir sus sueños y proyectos frustrados.

Algunas profesoras mencionarían ejemplos de cómo sus madres fueron explícitas al expresarles sus ideales, los cuales se relacionaban de alguna manera con deseos profesionales que se vieron frustrados en su juventud, por lo que proyectaban hacia uno de sus hijas, en general la mayor, sus deseos, esto sin perjuicio de que la hija aceptara o rechazara dicho ideal, en comparación, con los hermanos (os) nacidos posteriormente ya que estas quedaban libres de dicha obligación y podían asumir su propia orientación académica (Bertaux, 2005).

PEJ#3 cuenta como su mamá quería que uno de sus hijos fuera enfermero, ni siquiera médico enfermero, entonces su hija le prometió presentarse a la Universidad a la carrera de enfermería, aunque le advirtió a su madre “yo voy a hacer el deber, pero yo no creo que pase”, pero justo pasó el examen de admisión por lo que inició sus estudios de enfermería, a pesar que su fortaleza era educación física, y siempre quiso ser profesora, pero de educación física. De todas maneras, la profesora reconoce que debe haber algo más pues en el primer semestre de enfermería que cursó como que le gustaron cosas, el segundo ya le gustaron más y ahora le gusta mucho lo que hace como enfermera”.

Para citar otro ejemplo, PEN#1 mencionó “para ser sincera lo que yo quería estudiar era bacteriología, entonces mi mamá me dijo yo no la quiero desanimar, pero los bacteriólogos

tienen una vida aburrida porque solo se la pasan en el laboratorio mirando todas las muestras ...y me dijo bueno usted sabe qué hacen las enfermeras si claro, me dijo las enfermeras pueden tener un campo de acción más amplio que el que tiene las bacteriólogas, claro que yo no digo que las bacteriólogas no puedan hacer investigación básica... y entonces pensé ¿será que yo sí quiero toda la vida estar metida en un laboratorio?, tal vez no, y entonces dije voy a estudiar enfermería en la FUCS.

En estos ejemplos las madres intervinieron decisivamente en la elección de la carrera de sus hijas, orientándolas por rutas profesionales determinadas que de alguna manera estaban acordes con sus capacidades y habilidades, pues en estos casos las profesoras lograron carreras exitosas, se reafirmaron en su profesión a través de la realización de posgrados y en aportes de investigación en dichas disciplinas, los cuales serán descritos en un capítulo más adelante.

Lo cierto es que más allá de si los padres poseen o no un alto grado de escolaridad, el apoyo ofrecido a los hijos para realizar sus estudios universitarios fue incondicional a pesar de las condiciones socio-económicas y la escolaridad, siempre en el seno de la familia uno de los objetivos centrales era lograr que los hijos alcanzaran la educación superior, ese ideal en especial era expresado por la figura paterna, como se observa a continuación.

### **Mi papá siempre decía: “para la educación cualquier cosa”**

Quienes crecieron acompañados por un papá cercano y responsable, conocen bien la importancia que tiene este rol al interior de la familia, aunque actualmente se ha depreciado el rol de los padres y muchos dicen que la paternidad es simplemente un papel social que otros pueden jugar: madres, socios, padrastros, tíos y tías y abuelos. En el caso de nuestros profesores, el papel del papá fue determinante para el buen desarrollo académico de los hijos, en especial fue el ejecutor de la idea de que los hijos tuviesen como meta principal alcanzar estudios de educación superior, pues si bien las madres acompañaban a sus hijos, habría sido el padre quien impulsó dicha idea y la hizo posible.

En todas las familias de este análisis, el papá cumplió el rol de sostenimiento y educación de los hijos, todos lograron que sus hijos alcanzaran estudios universitarios, a pesar que en el 80% de las familias el padre sólo contaba con empleos de ingresos medios (18 de 20 familias

pertenecían a estratos 1,2, y 3). Los papás, a través de su ejemplo, mostraron a sus hijos que el esfuerzo y la constancia deben ser principios rectores del actuar, inculcaron valores como la perseverancia, constancia, cooperación y responsabilidad, además de la creatividad y proactividad como herramientas para conseguir los logros propuestos.

PEJ#1, profesora del área de enfermería comunitaria con más de 23 años de experiencia docente, relataba como a pesar que su papá siempre estuvo dependiendo de su corto salario en el seguro social, el cual escasamente alcanzaba para el sostenimiento básico, logró construir su casa, gracias a que hizo uso de sus cesantías periódicamente, “Mi papá cada dos años retiraba las cesantías y construía una habitación y pasar otro 2 años, construía otra habitación y así paso mucho tiempo hasta que por fin logramos tener una casa de 3 pisos en Fátima”.

Así mismo, a pesar de la situación escasa, los papás enseñaron a estos profesores que nunca habría que escatimar en esfuerzos para conseguir que los hijos logaran estudiar. Los ahorros, préstamos y amigos, serían una fuente a la que se debería recurrir si de esto se tratara, tal cual lo reflejaba la historia de (PEJ#1), quien después de varios intentos por estudiar en una universidad pública esto no fue posible, así que por consejo de una amiga se inscribió en una universidad privada en la cual pasó el proceso de admisión, ahora el problema consistía en que de seguro su familia no contaba con los recursos para la matrícula, de hecho cuando ella lo mencionó a su padre, recibió una negativa explicando no contar con el dinero y menos disponer de esa cantidad, sin embargo, la profesora narró “...a las cinco de la mañana cuando mi papá se iba a trabajar, me dijo: vaya mijita y pase hoy por el trabajo y yo veo cómo consigo esa plata. Yo no sé cómo hizo mi papá, pero me dio la plata y ese día yo me matriculé”, no fue explícito el esfuerzo realizado para conseguir el dinero, pues además de lo impetuosos y recursivos, la reserva también era una característica propia del actuar de los papás de la época.

Hacer todo lo necesario para lograr que los hijos recibieran la mejor educación, implicaba no sólo conseguir los recursos económicos sino recurrir a los conocidos influyentes para pedir ayuda (capital social), esto también sería una estrategia infalible para conseguir dicho objetivo, como lo mencionaba PIN#2 “yo crecí al frente del colegio de la Salle de los hermanos Lasallistas pero curiosamente mi papá quería que yo estudiara en el Colegio San Pedro porque ese era uno de los dos o tres mejores colegios que había en Bucaramanga, él

tenía la idea que debía estudiar ahí a pesar que no teníamos los medios económicos, entonces el habló con el padre Camilo Tapias, sacerdote jesuita, quien tenía buena influencia, pues el colegio pertenece a la comunidad jesuita y en efecto él nos ayudó a entrar con una beca”.

Este convencimiento de los papás por apostarle cualquier esfuerzo a la educación tenía que ver con que eran justamente los papás quiénes por su condición de empleabilidad, tenían un mayor contacto con la realidad y establecían una forma distinta de ver el mundo más allá de los límites del hogar. David Popenoe, sociólogo estadounidense, estudió a profundidad del papel que desempeña el padre al interior de la familia, encontrando que “los padres tienden a ser quienes más enfatizan en los hijos la competencia, el desafío, iniciativa, toma de riesgos e independencia; las madres, por el contrario, enfatizan la seguridad emocional y seguridad personal, por ejemplo que en el patio de recreo, los papás intentarán que el niño se balancee siempre más alto, más alto que la persona que está en el columpio del lado, mientras que las madres serán cautelosas, preocupándose por la posibilidad de que ocurra un accidente” (Popenoe, 1997, p.9).

En congruencia con ello, en nuestro caso, fueron los papás quienes expresaron mayor preocupación porque sus hijos se arrojen a buscar alternativas distintas a la seguridad del hogar, aunque dicho riesgo debía ser asumido con ciertas armas que les permita competir en igualdad de condiciones en este mundo hostil, por lo que los papás los preparan para la competición, ofreciéndoles en lo posible, una carrera universitaria, por lo que preveían las condiciones para su desarrollo a largo plazo, mientras que las madres se centraban en el bienestar inmediato de los hijos, el cual también tiene todo que ver con el bienestar a largo plazo.

Un ejemplo de ello, lo anotaba PIJ#4, quien mencionaba con orgullo “mi padre siempre decía, para la educación cualquier cosa”, se refiere a él con un tono emocionado “mi papá es un tipo muy inteligente, mi papa es admirable, a él en su vida le paso el infortunio de quedarse casi sin nada, después de lo que pasó (erupción del Nevado del Ruíz), pues esa era una región muy prospera, pero a raíz de ese suceso, las economías se cayeron, entonces la situación nos cambió a todos, pero mi papá era un tipo muy inteligente y a pesar de esto siempre la tuvo clara, él iba a hacer todo lo que fuera necesario para que estudiáramos, todavía la tiene muy clara, él fue el único de su familia que le pago educación a sus hijos (a nosotros) fuera del pueblo para que pudiéramos estudiar en una ciudad como Bogotá; yo me

acuerdo mucho de los comentarios que le hacía mi tío a él, “usted se va a joder y cuando ellos estén grandes y hagan su familia no lo van a volver a mirar”, y él contestaba, eso no importa. Él la tenía muy clara, para él primero la educación, a pesar que mi papá solo hizo hasta segundo de bachillerato, y mi mamá hasta cuarto de bachillerato”.

Este breve relato permite acuñar que factores como vivir en la ciudad o en zonas rurales, generan diferencias en las oportunidades. La oposición basada en el origen rural - urbano separa el grado de posibilidad de acceso a la educación, más aún en un país como Colombia cuyo predominio en la oferta de la educación superior se encuentra concentrada en las grandes ciudades (Bogotá-Medellín - Cali), en contraste con departamentos como Guaviare, Vaupés, Vichada y Guainía que no cuentan con ninguna posibilidad de oferta de educación superior y Casanare, Arauca, Amazonas y Caquetá que tan sólo cuentan con una institución de educación superior, a pesar de que cuentan en promedio con una población de 76.089 jóvenes entre los 17 y 21 años de edad<sup>67</sup>.

La geografía difícil, las escasas condiciones de infraestructura y en especial el conflicto armado, son algunos de los factores que han favorecido estas brechas entre la educación rural y urbana, como bien lo narra PIJ#5 : “Casi toda mi familia era de Santander, mis abuelos fueron desplazados por la violencia en la zona de San Gil en su época, ellos tenían sus fincas muy grandes como a 20 kilómetros de San Gil, pero tenían que salir de ahí o si no pues venía lo peor. Tuvieron que vender esas fincas, fue tan doloroso que regresamos 50 años después, incluso para nosotros fue bastante duro recordar estos momentos tan terribles”.

No obstante, nuestros profesores se formaron en situaciones más favorables dado que sus trayectorias dan cuenta que la mayoría tienen un origen urbano, lo que a su vez podría explicar porque tuvieron un número significativo de oportunidades para acceder a la educación superior y la postura de sus padres para que los hijos se formaran académicamente y consiguieran un bienestar próspero basado en la educación, son propiedades inherentes a una visión ciudadana.

Este empeño de los papás, quizás se debía a que la educación era concebida como el mecanismo por excelencia que permitiría asegurar el bienestar económico y social de los

---

<sup>67</sup> Datos 2015. Boletín Estadístico de la Educación Superior

hijos, particularmente en el caso de las hijas mujeres, ya que para la década las mujeres tenían pocas opciones distintas al matrimonio, situación que las ponía, en su mayoría, a depender del sostenimiento ofrecido por sus esposos, lo cual, en algunos escenarios, era sinónimo de sumisión y dependencia.

Curiosamente, así lo relataba muy bien PEJ#1 “tenía mucho que ver con el tema económico porque por ejemplo mi papá me decía mijita usted tiene que estudiar porque de aquí a mañana usted se casa y ese hombre le da mala vida, entonces usted tiene que salir y dejarlo, tiene que salir y no depender de un hombre así, mi papá me decía usted no tiene por qué estar supeditada a las órdenes de un hombre. Él siempre quiso que yo estudiara para que fuera independiente, entonces mi papá y mi mamá siempre nos enseñaron a hacer muy independientes”.

En la misma línea, PEN#3 relató “mi papá siempre he considerado que es un hombre muy sabio porque creo que en el fondo mi papá siempre nos dijo que teníamos que estudiar, a las mujeres siempre nos dijo, ustedes tienen que estudiar porque la sociedad está hecha para los hombres y acepta cualquier cosa de parte de los hombres, pero de las mujeres no, y si ustedes consiguen un mal marido no quiero que se aguanten un mal marido porque no tienen cómo defenderse solas, ese cuentico nos lo echaba siempre”.

De otra parte, se comprendió que dadas las circunstancias sociopolíticas por las que atravesaba el país y dada su condición de empleabilidad, era el papá quien ostentaba una visión más amplia del mundo, los hijos recibieron de ellos una postura crítica y mayores orientaciones sobre la forma cómo defender los derechos sociales y las propias ideas. PEN#5, profesora de universidad pública, con doctorado en la Universidad del Brasil, relata con entusiasmo “mi papá era sindicalista, él siempre quiso combatir la injusticia, yo creo que eso me ayudo a pensar como pienso ahora, es decir, desde la cuna pienso que por el hecho que yo estoy bien no es que deba importarme cinco lo demás no, yo necesito tener esa conciencia social y pienso que quien trabaje en una universidad pública necesita tener la conciencia así, uno debería tener esa conciencia para cualquier trabajo y en cualquier parte porque es un asunto de equidad social”.

Así mismo, fue la figura paterna quien ofreció con mayor precisión la información sobre los posibles riesgos a los cuales podrían enfrentarse eventualmente sus hijos en su etapa de

adultez, por lo que se empeñaron en enseñarles cómo enfrentar las situaciones, solían empujarlos a salir de la zona de confort que brinda el hogar, alentándolos a tomar riesgos y adquirir mayor seguridad en sí mismos para aprender a intervenir de forma adecuada en situaciones conflictivas.

Ellos mismos, generaban situaciones de tirantez, lo cual podría entenderse como una especie de entrenamiento sobre cómo debían enfrentarse a las tensiones sociales y cómo tendrían que adherirse o revelarse a las normas según fuese el caso, un ejemplo de ello, lo ofrecía el profesor PIN#2, quien explicó en detalle que su papá fue un personaje que influyó mucho en él, “si bien valga decir que fue una relación como dual porque a medida que yo sentía esa omnipotencia de la figura paterna, también trataba de revelarme contra ella, y eso nos ocasiono muchos inconvenientes, disgustos a lo largo del tiempo. Nos queremos mucho, pero ha sido una relación tensa en ese sentido, pero me ha servido para buscar mi propio lugar, saber quién soy yo, identificar mi propio espacio. Aunque hubo tensión mi papá siempre me dijo: usted es un líder, usted como líder debería estudiar ingeniería industrial, los ingenieros industriales son líderes son los que hacen empresa, les va bien económicamente y qué cuento de otra cosa, como comunicación, no la va pasar bien, y eso es para gente que no se prepara, usted tiene que ser ingeniero industrial mire que zutanito y fulanito que estaban ahí cerca de la familia ellos son exitosos y ellos estudiaron ingeniería industrial además nosotros no tenemos plata para ponerlo en una universidad privada y la única opción para ponerlo en una carrera así es en la UIS (Universidad Industrial de Santander) que es pública y usted va pasar el examen le va ir bien y pues sí, estudie ahí en la UIS y si, así fue presente el examen y en el primer intento pasé y terminé estudiando Ingeniería Industrial”. Es así que el papá jugaba el papel del mejor entrenador para el combate de la vida, forjaba situaciones que provocaban desequilibrio social, tensiones y confrontaciones, pero al mismo tiempo provocaban en el agente reconocimiento, toma de postura, pensamiento disidente, autocontrol y distinción, todas ellas características de una adecuada práctica de socialización.

En todo caso, el papá representó para estos profesores, una figura que no sólo brindó herramientas para enfrentar y resolver los problemas, sino se convirtió en un medio para construir identidad y generar un escenario de libertad, dado que siempre se destacaron por apoyar tanto las vacilaciones como las decisiones de sus hijos, pues en estos casos el papel benefactor predominó por encima de cualquier situación frustrante.



Tal vez esto provocó que con cierta frecuencia, los entrevistados se refirieran a la figura paterna con frases tales como “Mi papá es mi héroe”, mencionaba PIJ#4, al contar que aunque su papá estudió sólo hasta cuarto de bachillerato, él tenía una visión muy amplia del mundo y de lo que deberían hacer sus hijos, expresando con sentimiento de admiración “yo sentía que él era, es, un gran tipo, me acuerdo mucho lo que él me dijo cierto día, ‘Mijito si usted quiere hacer otra cosa, yo lo apoyo mientras pueda, así que para adelante tome las decisiones que necesite’ por lo que se puede concluir que los padres inculcaban en sus hijos principios de independencia y superación.

Así lo confirmó con su relato PEN#3, profesora con 20 años de experiencia en enfermería pediátrica, quien mencionaba con mucho orgullo mi papá siempre nos dijo yo las voy apoyar, las voy ayudar y entonces en un momento trascendental de mi vida, mi papá dijo si ella no quiere estudiar eso, pues bueno, ella tiene que estudiar algo en lo que ella se siente bien porque es lo que va a hacer el resto de la vida y si no le gusta la enfermería pues tendrá que cambiar de carrera y tenga la seguridad que yo la voy a respaldar hasta que terminé su carrera”.

De otra parte, serían los papás quienes harían los mayores esfuerzos para que sus hijos internalicen las normas y el 'deber ser' de lo social, lo que facilitaría en este caso, un mejor proceso de integración e institucionalización. Al revisar las historias de vida de estos agentes universitarios, se encontró que, si bien las madres habrían hecho lo propio para enseñar a sus hijos la necesidad de adaptarse a la realidad y mostrar siempre disposición por el servicio, el padre quizás con más firmeza que la madre, habría sido la primera figura de autoridad que inculcó principios como la disciplina y el grado de responsabilidad en estos profesores. De hecho, los padres ofrecen los primeros escenarios de tiranía porque en algunos momentos mostraron mano fuerte para asegurarse que los rumbos de la familia no se saliesen de control, pues al final su lema siempre fue “a las buenas o a las malas, pero las cosas funcionan en esta familia” (PEN#5).

La disciplina y la responsabilidad no solo era exigida en cada labor encomendada, sino se trataba de que aprendieran viendo en ellos un modelo a seguir, así por ejemplo, PIJ#5 introduce como su papá siempre ha sido un modelo de responsabilidad, “Mi papá es médico, él ejerce en una clínica del municipio de Florida Blanca, a él eso le encanta, tiene una verdadera vocación, él se debe a la gente, tiene 70 años y sigue siendo igual de responsable y

dedicado y aunque su familia es importante, él se debe a su carrera. Aunque mi papá ahora se ha percatado mucho más de su condición de familia y tiene más acercamiento con los nietos, él es quien maneja muchas cosas en la clínica”.

El propósito de formar en la disciplina y la responsabilidad, es lograr que los hijos cumplan siempre con las promesas de valor hechas y además de la mejor manera, siendo ellos también ejemplo de actuar en este sentido, como lo expuso de manera anecdótica PEN#3, narrando como su papá cumplió una promesa que había hecho años atrás cuando inició sus estudios para hacer que ella aprendiera los principios mencionados, él le dijo “hija, yo la voy a respaldar hasta que terminé su carrera y eso hizo, no lo olvido, después del tiempo cuando yo creí que él ni se acordaba, fue así, lo cumplió: cuando terminé clases en noviembre y me gradué en diciembre, espere el giro de mi papá, pero nunca llegó, mi papá no me mando el giro, yo lo llamé y le dije ‘papá usted como que no me mando el giro’ y él me dijo, luego usted no termino ya de estudiar, yo le dije que le ayudaba hasta que usted terminara, yo ya pagué los derechos de grado y hasta ahí llego yo, de aquí en adelante le corresponde a usted, eso fue como un baldado de agua fría para mí, pero afortunadamente yo ya estaba trabajando y eso me salvó”.

### **Las capacidades también definen la acción**

Como se ha venido mencionando en la configuración del actuar del profesor, los principios inculcados por la familia y el apoyo de los padres resultaron decisivos para definir escenarios de bienestar, grabar valores y definir conceptos orientadores para la vida, sin embargo, esto fue posible porque los propios profesores mostraron una disposición mental que le permitió interiorizar de una manera u otra la información que le ofrecía el mundo.

Los profesores dejaron notar distintas capacidades para llevar a cabo procesos de desarrollo social, que les permitía desarrollar de manera individual motivaciones y habilidades diferenciadas. Aunque, se le ha prestado poca atención en la sociología de Pierre Bourdieu a los procesos psicológicos que permiten a los sujetos interpretar, transformar y transmitir, la realidad (Rodríguez-Salazar, 2006), este análisis permitió reconocer que los profesores estarían equipados de disposiciones biológicas y psicológicas que le permitían

procesar la información e interpretarla, lo que deja notar que para que un agente pueda incorporar las condiciones subjetivas y objetivas que ofrece el mundo debe estar dispuesto a hacerlas propias.

Seguramente se hace necesario que se investigue detalladamente los procesos de socialización para identificar es qué formas concretas se incorpora la historización de los agentes en sus prácticas, y como la mente juega un papel en ello, pues esta no es una esponja que absorbe de forma indistinta toda la información que circula en un entorno, así lo expresaba PIJ#4 “Yo en este momento creo que los colegios y las universidades medianamente pueden influir en temas cognitivos o en las habilidades de los estudiantes, te pueden enseñar teorías y brindar conocimiento que eventualmente te puede modificar la forma de pensar, pero yo creo que lo que tú eres tiene mucho que ver con lo que vas descubriendo tú mismo del mundo y su entorno, así que también hay cosas que son innatas en las personas, de hecho hay gente que tiene obsesión por el conocimiento, y eso lo muestran desde chiquiticos, así que realmente el sistema educativo puede pulirte algunas cosas pero yo le atribuyo un porcentaje tan alto al mismo sujeto como a la sociedad que nos ha hecho crecer”.

En este sentido, esta investigación reconoce que las preferencias naturales también juegan un papel importante en la forma como el profesor elabora, construye y reconstruye el sentido de su práctica, la incorporación de elementos que él asumió como propios no son el producto de un simple acontecer cotidiano, sino se trata de un proceso de selección e incorporación que aunque no es consciente o planeada si está orquestada de tal manera que algunos eventos de su vida toman significado para estructurar la acción y se activan cuando una circunstancia o situación así lo amerita.

Para poder identificar cuáles son las predisposiciones cognitivas que se han puesto en evidencia en los relatos de los profesores de este estudio, se presenta la siguiente figura 32 que recopila “expresiones” relacionadas con repertorios de acción que han tenido una cierta persistencia y estabilidad a lo largo de la vida de los profesores:

Predisposiciones cognitivas	Proclividad para el éxito académico	Dificultad para el éxito académico	Tendencia a la proactividad	Tendencia a la pasividad	Gusto por el conocimiento/enseñanza	Otros intereses
Número de profesores	16	5	15	6	18	3
E x p r e s i o n e s	...siempre me fue bien	...perdí topología	...entonces yo cobraba las planchas que les hacía a mis compañeros entonces había diez quince planchas	...lo que si me gusto toda la vida fue la tecnología, no tanto porque me gustara, tanto la matemática o la física sino mi gusto era por la tecnología y no resulté tan malo para la matemática.	... me gustaba tanto al álgebra	...Siempre me gusto mucho más la música
	...mis promedios en la Universidad siempre debieron estar entre 4.7 y 4.8	...yo perdí el curso de electromagnetismo	...me daba plata yo dictaba clases a los hijos y ella	... nunca permitió que me vistiera como muy joven, entonces eso hacía que yo me sintiera como mal, como menos que ellas.	... me gustaba escribir	...me gustaba la naturaleza, eso era lo que quería
	...buen desempeño podría aplicar a becas	...la perdí y tuve que repetir ondas	...los convencí que hiciéramos la acreditación y entonces me fui para los estados unidos (los pagué por mi cuenta) a hacer los cursos de ABET	...en mi vida yo fui una persona muy callada ... no es que uno se la pase hablando, sino que ya es más fácil para uno todo, relacionarse, hablar en público, y otras cosas nsimizada a esas cosas le tiene un poco de miedo.	...desde niño que me gustaba la docencia	...yo jugaban futbol con mucha vehemencia, esa era mi pasión
	...yo puedo decir que siempre le entendí a mis profesores	...matemáticas, a pesar que la perdí varias veces, me terminó gustando	...yo salía a buscar y ayudar a la gente y en esto que cuando me di cuenta yo era muy dada a la gente y me sentía útil y me sentía reconocida por ellos, porque yo les ayudaba	...era muy tímida en el cuento que yo venía de un colegio femenino.	...me gustaba mucho lo que era ciencias	
	...me fui para España becado por la agencia	...digamos que toda la vida he sido amante del estudio	a mí me encargaron de una de las jefaturas de sección, y me dijeron, usted tiene que arreglar ese problema, entonces la idea me surge a mí, y comence bueno "hagamos esto" y pues no sentamos, en su momento, y resolvimos el problema para esa y luego otras asignaturas	...yo siempre tuve un problema de timidez violenta, entonces eso me afecto bastante, pero tiene mucho que ver con lo que soy ahora, porque yo identifíco personas como yo tímidas y les hago hablar.	...en general me gustaba la geografía y la historia	
	...me gradué con honores	...Yo perdí materias pero yo no perdí el año porque el gobierno puso una ley no importaba las materias que perdiera si tenías buen promedio	yo como que tenía mucha fuerza porque me le metí y me fue muy bien		me gustaba física, me gustaba química	
	...cuando finalicé tercera primaria, la profesora me pidió todos mis cuadernos para tenerlos como ejemplo	...no avanzara tanto en la carrera y no fui un estudiante brillante, yo creo que un estudiante como regular más bien	...yo agarraba los muñecos y trataba de curarlos y después yo hacía lo mismo con mis compañeros		me gusto mucho la psiquiatría	
	...venía de colegio becado los cuatro años		...yo viajaba dos o tres veces al mes los viernes, ... como yo era tan entregado a todo no me ponían problema		siempre desde pequeña quise estudiar medicina	
	...me presenté para la beca, me dijeron que había sido aceptado		...a mí el cuidado intensivo me gusta osea, las carreras, los paroscardiacos, el estrés, los ruidos, si los disfruto mucho		...yo tenía habilidad para la enseñanza	
	...del gobierno brasilero él tenía beca y yo tenía beca		...pertenecí a un sindicato fuerte y yo era de los que jodía, hablaba en público, y todas esas cosas.		yo siempre he explicado muy bien, soy didáctico,	
	...siempre me fue muy bien, ocupaba el primer y segundo lugar en mi carrera.		...yo siempre quería irme fuera del país mi idea original era, quiero formarme quiero estudiar		...la gente me pedía mucha ayuda, ¡hay me explicas!,	
	...siempre estuve becada		...tengo que empezar a formarme o hacer algo porque no puedo seguir aquí como en el mismo cuento entonces ahí hice la especialización.		...yo podía explicarles a los estudiantes como era y ellos entendían	
	...fui el mejor promedio en mi cohorte		...la bibliotecaria me dejaba sacar los libros, yo me escondía en la noche a leer y yo entonces me gustaba las pilas de la linterna y mi mamá me regañaba, entonces yo cambiaba las pilas con mis hermanos		...a ellos les gustaba porque yo le explicaba de otra manera	
	...nunca perdí una signatura en toda mi vida		...yo recuerdo que en primero primaria yo ya hacía primeros auxilios, no tengo ni idea como podía, pero yo hacía los primeros auxilios para mis compañeros		...a mí siempre me gusto enseñar	
	...yo siempre fui nerda				...a ellos les iba muy bien, yo les explicaba como yo	
					...yo siempre entendía, yo no preparaba para explicar.	
				...soy didáctico, exelico para dummies		
				...me apasionaba la parte intelectual		

Figura 32. Expresiones de repertorios de acción sobre vida de los profesores. Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, los cursos de acción ejecutados por los profesores son una combinación de sus estructuras cognitivas que le permiten un conocimiento personal, práctico y reflexivo, que, conjugado con el producto de las experiencias pasadas del profesor, y los conocimientos actuales, constituyen un saber práctico que permanece latente y que se activa en la propia acción.

## Referencias

- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Desforges, C. and Abouchar, A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education and Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Disponible en [https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the\\_impact\\_of\\_parental\\_involvement.pdf](https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf).
- Escobari Cardozo, Martha Virginia. (2017). El lugar que ocupan los hijos en la familia y el liderazgo. *Revista de Investigacion Psicologica*, (17), 51-82.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Batiste Lucio, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Mc Graw Hill.
- McLanahan, S., y Sandefur, G. (1997). *Growing Up With a Single Parent What Hurts, What Helps*. Cambridge, United States: Harvard University Press.
- Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125.
- Hornby, G. and Lafaele, R. (2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, xlii, 94-113.

Popenoe, D. (noviembre de 1997). Vida sin padre: una nueva evidencia convincente de que la paternidad. En the Annual Conference of the NCFR Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World (59th), Arlington.

Rodríguez-Salazar, T. (2006). Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista Mexicana de Sociología*. 68 (3), 399-430.

### **Capítulo 3. La herencia de la escuela: incorporación de un estándar cultural arbitrario<sup>68</sup>**

#### **Las niñas siempre estudiaron en colegio de monjas, los hombres estudiaban en otros colegios**

Este estudio permitió explicitar que además de los principios interiorizados a través de su historia familiar, los profesores que hacen parte de este estudio, tienen como marco de referencia para llevar a cabo su práctica, las experiencias vividas en su etapa de formación académica. Estos vínculos escolares no son reducidos a una dimensión puramente académica, pues, aunque se entiende que a la escuela se asiste para adquirir conocimiento de tipo académico, realmente esta nunca ha sido una concepción real de ella, pues siempre se le ha otorgado un papel formador que trasciende a una forma particular y mejor de actuar en el mundo.

Basta con auscultar la trayectoria de estos profesores en su paso por la escuela, colegio y universidad, para entender cómo a través de ciertas instituciones y maestros se dejó en ellos una herencia que no se reduce, como muchos podrían pensar, a una dimensión puramente académica (que sin duda no puede ser dejada de lado) sino que eran ellos los convocados para formar a los futuros ciudadanos en principios y valores éticos, morales y sociales que fuesen útiles para convivir en equidad con otras personas y que además logran, en lo posible, aportar un beneficio social.

La formación académica en la década de los 70' y 80' se caracterizó por un periodo de transición de una escuela confesional, dogmática y absolutista, liderada particularmente por la iglesia y la milicia, a una escuela de enseñanza laica científica y mixta. El modelo de enseñanza que emergía a finales de los 80, dejaba atrás décadas de liderazgo de una educación confesional ortodoxa, así como aquellos métodos de enseñanza radicales que usaba la escuela clásica para inculcar normas y valores en los estudiantes.

---

<sup>68</sup> Los conceptos teóricos en los que se apoya este apartado surgen a partir del texto Poder, Derecho y Clases Sociales de Bourdieu (2000).

Dichos modelos de enseñanza fueron experimentados por los padres de las familias de estudio, muchos de los padres vivieron situaciones en las cuales, si cometías una falta leve, te llamaba a su escritorio, y tras ordenarte extender los brazos delante de ti, con las palmas de las manos hacia arriba, te daban un golpe con la regla de madera; si se trataba de una falta mayor, el castigo consistía en ubicarte, en frente de tus compañero y al lado del tablero, de rodillas con los brazos totalmente estirados, durante toda una tarde, esto en particular para que sirvieras de ejemplo para el resto de las estudiantes, este castigo además de causar sufrimiento físico suponía algo más fuerte, la vergüenza social, pues eras expuesto a un tribunal aún más drástico e implacable, la burla de tus compañeros. De igual manera se fueron desvaneciendo algunas distinciones de género en la formación, como bien lo explicaba PIN#1, “en tercero de bachillerato según la regla del Gobierno uno tenía que elegir una especialidad electricidad o dibujo técnico las mujeres elegían generalmente obras manuales donde hacían tapetes, y nosotros en electricidad hacíamos circuitos de bombillos”.

Esta transición de la escuela enérgica y segregadora a una escuela más comprensiva y cercana con los estudiantes, fue una noticia complaciente para estos padres pues sus hijos ya no tendrían que vivir situaciones como la antes descrita, sin embargo, en algunas familias persistiría la idea que el rigor académico y la disciplina sólo podría ser asegurada por los colegios militares y religiosos por lo que estos seguirían siendo una buena opción para formar a los hijos. “En mi casa, las niñas siempre estudiaron todas al colegio de la Merced de monjas, tradición familiar, mientras los hombres estudiábamos en otros colegios. A ellas siempre cuidándolas mucho con una formación muy de niñas, mis primas todas son muy parecidas por esto mismo, todas son profesionales rigurosas detallistas. La formación en el colegio las llevaba a que fueran muy cuidadosas con lo que hacían” PIJ#5.

Para el caso de los hombres, la formación más confiable estaba a cargo de los colegios de cohorte militar, los cuales ofrecían educar en la disciplina y además garantizar un vínculo directo a la carrera militar, por lo que en estos casos los padres ya no tendrían que preocuparse por buscar ubicar el futuro profesional de su hijo, sino que el hecho de que su hijo hiciera carrera militar ofrecería a la familia honor y prestigio ante los demás. Como bien lo citaba PPPR#1, quien terminó su bachillerato en la Escuela Militar con la intención de hacer el curso de oficial del ejército, lo cual era un anhelo de su padre, sin embargo, después de pensarlo mucho, al final decidió que él no quería seguir dicho rumbo por lo que pidió a su



padre apoyarle para estudiar otra carrera, mencionó “Uno está allá encerrado, no es como en los colegios que usted va, no nosotros no podíamos salir, todo el día con fusil, con botas, con todo, estábamos internos, duré dos años y serían dos años más y recibiría el primer grado de oficial, de teniente, pero yo no terminé y me devolví para Armenia”.

A los colegios religiosos se les encomendaría en especial el cuidado de las mujeres ya que en su mayoría eran femeninos, lo cual los convertía en la opción más adecuada para el cultivo de valores morales y sociales, además de la disposición al servicio, situación que relataba muy bien PEN#1 “estudí en Bogotá en un colegio de monjitas. en 1970 entré al colegio, tenía 6 años, e hice primaria y bachillerato en el colegio Gimnasio Corazón de María de las hijas de San José, el cual era privado, era un colegio muy centrado en el trabajo, la oración, y el servicio y quizás eso sumo para que luego yo fuera enfermera, allá con las hermanas uno tenía que hacer en el último año una cosa como de servicio social y entonces nos llevaban al hospital Lorencita Villegas de Santos que era de las mismas monjitas o sea ellas tenían en su orden religiosa como una línea de hospitales de la parte de la salud y una parte de colegios y entonces nos llevaban en el último año a atender los niños y a dar la comida. En grado Once, en el último año, nos llevaban al hospital en las tardes, tres veces a la semana como apoyo a hacer servicio social en el hospital entonces ahí empecé a tener como más relación directa con la enfermería”.

Situación que también pudo evidenciarse en el caso de PEN#2, quien estudió en el colegio Las Bethlemitas del Sagrado Corazón de Jesús, de carácter privado y femenino para la época, liderado por una comunidad de religiosas del mismo nombre, enfocado en formar desde los valores bíblicos, con el objetivo de integrar la ciencia, cultura y el evangelio; y por último el caso de PIJ#3 que estudió en el colegio de la compañía de María, también privado, y en su momento femenino, cuyo propósito formativo fue buscar respuestas evangélicas a las realidades de este mundo complejo y globalizado.

Dichas premisas podrían ser interesantes para el público pero no necesariamente para las estudiantes, como lo afirmaba PEN#2 “para mí la vida de verdad comenzó en la universidad, fue allí en la universidad donde en realidad empezó para mí la vida académica, la vida intelectual, yo salí del colegio decepcionada totalmente de las monjas, de las compañeras, del estilo de educación, de los profesores, yo salí totalmente desencantada pero cuando yo llego a la universidad y empiezo a ver que me reciben muy bien, porque esta universidad, no sé si

por ser privada, recibe muy bien a su gente, tenía instalaciones regias, los profesores también en ese tiempo eran regios, la decana se llamaba Inés Triana de Bote, era una señora de una elegancia total y la vicedecana era María Teresa, otra señora de una elegancia total y a mí me empieza a ir súper bien en todas las materias y además me gustaban, entonces empiezo a tener unas notas que nunca en el colegio había logrado, yo la verdad en el colegio no fui muy buena estudiante, más era el palo que me daban que lo que aprendía pero en la universidad me empieza a ir muy bien, además empiezo a hacer amigas muy queridas que todavía las tengo, a hacer relaciones muy agradables con compañeras muy cercanas, claro entonces ese primer semestre fue maravilloso y de ahí para adelante porque yo la verdad si disfruté mucho la universidad y lo que aprendí ahí”.

A excepción de estos ejemplos, los demás profesores participarían de un modelo de escuela más moderno, la primaria y secundaria en su mayoría fue cursada en colegios privados, de hecho, 13 de los 21 profesores lograron estudiar en colegios de carácter privado, lo cual resultaba un tanto excepcional para la época, dado que para la década de los 70' prácticamente la oferta de educación primaria, era de predominio fundamentalmente público, y sólo la mitad de oferta en educación secundaria estaba a cargo del sector privado, aunque luego la participación estatal fue aumentado, pasando de representar del 50% de la matrícula secundaria en 1970 al 62% en 1988<sup>69</sup>.

Estos padres, en su mayoría optaron porque sus hijos cursaran el llamado “bachillerato académico”, a pesar que en los años setenta, se daba inicio a la educación diversificada mediante cinco tipos de bachillerato técnico: comercial, agrícola, industrial, pedagógico y de promoción social, los cuales eran apoyados con recursos de agencias internacionales de crédito y desarrollo a fin de impulsar la idea de que Colombia diera respuesta la necesidad económica de contar con una mayor oferta de mano de obra calificada, al tipo bachillerato técnico-comercial fueron matriculados 5 de los 21 profesores, como, por ejemplo, PIN#3 quien perteneció a la escuela nacional de comercio, un colegio comercial de gran trascendencia que se encargaba de formar a las personas que se dedicaban al comercio en Bogotá y fue la primera facultad de contaduría pública que luego se trasladó a la universidad Nacional de Colombia.

---

<sup>69</sup> OEI - Sistemas Educativos Nacionales - Colombia

Así mismo, PEJ#3, PEN#3 y PEJ#1 estudiaron en colegio técnicos-comerciales por lo que fueron preparados para atender trabajos relacionados con asuntos secretariales y contables: mecanografía, taquigrafía, legislación laboral y comercial, etc. En contraste, 16 profesores cursaron la modalidad de bachillerato académico, el cual abogaba por una formación humanista, centrada en el conocimiento de las disciplinas y la filosofía, el cual sentaría bases fundamentales para la formación en distintos campos disciplinares.

Esta formación en el modelo académico combinado con el carácter privado permitía una mayor preparación para el ingreso a la Universidad, de facto, muchos profesores mencionaron no haber presentado dificultades académicas al enfrentarse a la Universidad gracias a la formación recibida en el colegio, así lo comentaba PIJ#1, “no tuve ningún problema, no experimente ningún traumatismo, no tuve problemas académicos, ni con mis compañeros, ni nada, cuando ingresé a la Universidad, tenía yo 18 años, pero nunca tuve inconveniente, pues yo creo que tenía una gran ventaja y es que yo venía con muy buenas bases del colegio, tanto en la parte de matemáticas y en la parte de física, como en ciencias sociales porque el colegio era muy exigente, entonces para mí el cambio a la universidad no tuvo problemas”. Los colegios de trayectoria, resultaban ser aquellos que brindaban mayores seguridades para el éxito en la universidad, los considerados colegios de calidad en realidad se esforzarían por establecer prácticas académicas en sus estudiantes que estuvieran acordes con los ritmos exigidos en la Universidad.

Al respecto, PIN#3 reconoce que un punto fundamental para lograr una incorporación exitosa a la Universidad fue el hecho de que provenía de un buen colegio “a mí no me dio duro la entrada a la universidad, por el contrario, creo que los que veníamos de ese colegio, que era muy bueno, teníamos muchas ventajas frente a otros. Cuando yo ingresé a la universidad para nosotros era fácil estudiar, las lecturas semestrales eran como 800 páginas, de lo que íbamos a leer en el semestre, pero cuando llegamos la primera semana a clase creíamos que esas eran las lecturas para la primera semana, entonces nos las distribuimos entre todos (otros compañeros del mismo colegio) y todos las leímos fue muy chistoso porque a las dos semanas ya habíamos leído lo de todo el semestre pero fue por error, y ya después nos dimos cuenta que el ritmo era el mismo del colegio o sea no nos costó nada adaptarnos. Lo anterior, pone de relieve cómo el colegio inculca formas efectivas para el aprendizaje que si el estudiante logra capitalizar le pueden ser útiles para el resto de la vida.

## **En el colegio, con los maestros ya habíamos empezado a arreglar el país...**

Los modelos de enseñanza en los colegios, considerados por estos profesores como de buena calidad, se caracterizaban por brindar una formación Integral a los estudiantes buscando su desarrollo en las distintas dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, comunicativa, estética, social y política a través de las diferentes disciplinas “En realidad era una educación muy integral, para decirte algo simple, pero fueron cosas importantes, incluida la educación física fue importante en la formación que teníamos en el colegio, esto era algo muy importante, yo recuerdo que nosotras hacíamos ejercicio a las buenas o a las malas, era intenso, atletismo, lanzamiento de jabalina, gimnasia rítmica, era seria la cosa, yo lanzaba jabalina muy bien, en fin eso era bien hecho. En fin, lo que te puedo asegurar es que con la actividad física que nos daban allá, eso me garantizó actividad física para toda la vida, y además influyó en lo que yo ahora estoy enseñando, porque yo soy del área de cardio entonces para mí la actividad física es una de las enseñanzas centrales, yo hago clase en prevención, me formo permanentemente en eso, y lo hago en clase, tanto que después de una hora de clase, les digo, levántense, muévanse, miren los celulares (porque hay que dejarlos que miren los celulares si no están en paz), pero no se vale si se quedan sentados y hacemos pausa activa y cuando la clase es de 4 horas hacemos pausa activa bailando” PEN#5.

A esto se junta un principio de perseverancia, de ser constantes en la consecución de objetivos, a no dejar de perseguir sueños, y siempre luchar por conseguirlos, el mismo sistema era un ejemplo de ello, “me acuerdo que, entramos a primero bachillerato 180 estudiantes en seis cursos, luego en séptimo quedaban 90, luego en octavo quedaban 45, y así en realidad nos graduamos en el tiempo estimado como 30” (PIN#3). Por lo que los estudiantes, debían esforzarse por conseguir graduarse, la reprobación era un factor común<sup>70</sup> que se convertía en reto pues no importaba los obstáculos, lo importante era terminar el colegio y graduarse, esto al final de cuentas reforzaba en muchos casos la autoestima, ya sea

---

<sup>70</sup> En la básica secundaria, la tasa de reprobación para 1981 era de 17%, pero se observó una disminución de 13 puntos porcentuales entre 1984 y 1996 debido la entrada en vigencia del decreto 1469 de 1987 que establecía, de manera obligatoria, la promoción automática en el nivel de básica primaria en instituciones oficiales y privadas y luego del decreto 230 de 2002 el cual reglamentó un porcentaje máximo de reprobación del 5% en todos los establecimientos del país. Ver. Hernando Bayona-Rodríguez Mónica Amira López León. (2018) La reprobación y deserción en Colombia entre 1980 y 2015. Consultado en : [http://semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20\(1\).pdf](http://semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20(1).pdf)

para aquellos que lograban pasar con éxito, “me iba muy bien en los exámenes que hacían, me iba muy bien, sin problema no era que sacara el mejor puntaje, pero estaba muy activa, muy segura” PEJ#4.

Así como también era importante para aquellos que perseveraban después de reprobar, pues lograrlo les demostraba su capacidad para conseguir los objetivos, les permitía tener el convencimiento de que se puede llegar a conseguir aquello que uno se propone. De tal manera, que este modelo inculcaría un valor fundamental, la capacidad de levantarse cuando uno se cae, de seguir adelante sin miedo al fracaso. Era muy importante tolerar bien la frustración al no alcanzar de manera inmediata lo que se quiere, es decir, inculcaba la resiliencia como un principio fundamental para la vida.

PIN#1 contaba al respecto “estaba en tercero de bachillerato el profesor empezó hacer un discurso y dijo “vea para ser bueno en dibujo técnico uno tiene que ser bueno en matemáticas, por ejemplo , usted no es bueno en matemáticas por eso es que es tan malo en dibujo técnico” y yo pensaba en mis adentros yo no soy tan malo en matemáticas bueno entonces tocaba elegir una especialidad y ¡oh! sorpresa del profesor porque yo elegí dibujo técnico y aprendí hacer las verracas planchas y entonces yo conseguí las escuadras, comencé hacer las planchas, ya me veía bien, no me veía como para cinco, pero me ponía tres cinco o algo así, y decía pero este berraco por qué eligió dibujo técnico y mire al final puede hacerlo”

De igual modo, desarrollar en los estudiantes el sentido de la perspicacia, es decir esa agudeza que permite ser capaz de ir más allá de lo evidente era un objetivo, tal cual lo aludía PEN#5 “uno estudiaba para rendir en la clase, nos preguntaban cosas que uno veía por fuera del colegio, por ejemplo, yo recuerdo muchísimo, una vez que nos dijo el profe que si habíamos leído una noticia sobre astronomía, otra vez nos dijo que si habíamos visto una noticia en el periódico sobre algunos aspectos indígenas en el país, teogonía y cosmogonía de los indígenas y no sé qué cosas más, pero resulta que yo si me lo había leído y estaba dando cuenta de eso, y ahí dije si vale la pena leer el periódico y desde entonces me gusta saber de cosas, leer, eso me emociona, eso dura para toda la vida, otro ejemplo, es que en el colegio nos enseñaron hacer procesos investigativos con ganchitos del pelo, en lugar de darnos un montón de biología animal, un semestre hicieron el ensayo, nos pusieron a pesar ganchos y hacer análisis de la pesada y otras cosas de reflexión, eso fue semillas de investigación”.

Se trataba en todo caso de despertar curiosidad y afán por el conocimiento, la invitación era usar la ciencia como medio para acceder al conocimiento, quizás con la utopía de que llegasen algún día a la sabiduría, pero llegar a ésta implicaba, de acuerdo con el discurso, hacer de la ciencia una práctica, vivir la experiencia, perfeccionar el conocimiento. Quizás la mejor forma de transmitir dicha intención, era predicar con el ejemplo, se trataba de invitar a los estudiantes a formarse como personas cultas e integras intelectualmente, lo cual implicaba poseer un conocimiento en los distintos aspectos del universo, entre ellos el arte. “Nos enseñaron a tocar flauta dulce, era obligatorio, todo el mundo tenía que saber flauta dulce y solfear lo básico, también nos enseñaron a tocar el violín, y aprendí a tocar guitarra, de modo que la música fue una parte importante de nuestra formación...” agregaba PEN#5.

Una muestra espléndida de como los profesores predicaban a través del ejemplo lo ofrecía PIJ#1: “empecé a ver una figura de un señor muy serio, el sumamente culto, muy bien vestido, organizado, respetuoso que iba no sólo transmitiéndole a uno conocimientos, sino al mismo tiempo, estaba dándole a uno un estilo de vida, un proyecto de vida, le estaba mostrando a uno el camino. Era otro tipo de formación, realmente un poco más integral, desde el punto de vista de lo que es verdaderamente la educación, mira aunque él era una persona muy importante, en el colegio todos los domingos los niños del colegio debíamos ir a misa, (entonces el colegio quedaba en la calle 23 con carrera cuarta donde hoy está ubicada la universidad Jorge Tadeo Lozano) a las 8 de la mañana debíamos estar listos para salir a misa para el iglesia de las Nieves, entonces teníamos que estar a las 7:30 y obviamente uno tenía que ir en uniforme en camisa blanca, zapato azul, corbata porque él era muy exigente, muy exigente, y él siempre iba adelante como un líder en formación. Él siempre iba adelante guiándonos. Él llevaba fácilmente 30 o 40 muchacho ahí caminando con él, entonces verlo también en ese tipo de cosas decía mucho de lo que se esperaba de nosotros” (PIJ#1).

Como se deduce, más allá de las instalaciones y los recursos, serían los maestros quienes constituirían el cigüeñal de la formación, por lo que se presume que el concepto de calidad atribuido a los colegios, estaba fundado en el concepto que habían dejado en estos profesores sus maestros “Yo te digo, mi colegio era excelente, era lo que yo añoro que exista hoy en día en los colegios, todos los profesores que teníamos eran muy exigentes, pero al mismo tiempo tenían un nivel cultural muy alto y eran personas muy calificadas, por ejemplo, nuestro profesor de música era un pianista consagrado que fue director de la Orquesta Sinfónica de

Bogotá, es decir, hasta música era difícil en el colegio, en serio era un colegio muy bueno que impactado mucho en mi vida” mencionaba PIN#3.

“En el colegio los maestros promovieron la meticulosidad en sus estudiantes, esa capacidad de ser muy concienzudos en todo lo que se hace, de no conformarse con lo básico, con lo elemental, de siempre buscar la excelencia en todo lo que se hace. Él nos hacía pensar, nos daba datos y nos hacía pensar y no es que nos dijera qué opina porque en esa época casi no se preguntaba qué opina, pero daba datos tan importantes que uno empezaba a razonar de modo que uno rapidito entraba a entender y de manera natural comenzaba a hacerse preguntas... nos hizo pensar todo lo que usted quiera, fue fantástico, lo llamábamos ‘Fifi’”, narraba PEN#5.

De igual manera, los maestros de esta época promovían el desarrollo de un espíritu crítico, querían desarrollar en sus estudiantes la capacidad de cuestionar, de no aceptar nada como válido sin plantearse sus consecuencias, de poner en duda los principios, valores y normas que le ofrece el entorno en el que se desenvuelve. Se esperaba que cada quien fuese capaz de formarse un criterio propio que le permitiera tomar sus propias decisiones en las distintas situaciones que se le presentan, por lo que se invitaba a cuestionar lo que otros le proponen, a analizarlo, razonarlo, contrastarlo con otra información para luego si, aceptarlo, rechazarlo o reformularlo total o parcialmente.

Esto era rememorado por PIN#2 “me acuerdo de muchos de mis maestros con gran gratitud y aprecio, me acuerdo de uno en particular, Manuel Unigarro, era nariñense, nos daba clases de filosofía y era una persona muy comprometida socialmente, él tenía un discurso digamos con una vertiente de los jesuitas, no voy a decir que teoría de la liberación o cosas así, pero si muy comprometido socialmente, y nos ofrecía ese discurso, no siempre era bien interpretado, pues mis compañeros eran los hijos de los ricos de Bucaramanga, pero nosotros junto con mi mejor amigo de colegio, David Guarín, en ese entonces, digamos que fuimos muy tocados por el discurso de Manuel y quizás en ese momento tal vez no fuimos consientes del valor de eso que él nos transmitió, pero con el tiempo como que empezó a ser claro que él nos abrió los ojos sobre realidades que no habíamos considerado previamente y que debíamos analizar y mejorar. Él siempre nos decía ‘el conocimiento da poder’, era muy humanista, siempre nos mostró el sentido de analizar la realidad críticamente. Manuel Unigarro estaba haciendo carrera para el sacerdocio y se enamoró de una mujer, se retiró y se

casó con esa mujer y no lo he vuelto a ver, no sé nada de él, pero lo cierto que es con David (quien además falleció hace algunos años) hablábamos mucho de lo que Manuel nos enseñó y de lo importante que ha sido lo que nos dejó, lo recordábamos con muchísimo aprecio, también otros profesores hicieron lo mismo, pero Manuel fue alguien que nos dejó huella”.

Esta forma de pensamiento, encajaba perfectamente en lo que sucedía en el país en la década de los 70, para ese momento ya se acentuaban las consecuencias dejadas por el modelo de desarrollo económico surgido en la posguerra, ya los ciudadanos entendían que los procesos de crecimiento económico que se habían desarrollado excluían de sus beneficios a gran parte de la población, por lo que se fueron gestando condiciones que permitirían el nacimiento de distintos tipos de protesta social, que rebasaban los diferentes esquemas organizativos propuestos por los partidos políticos tradicionales de izquierda y por la insurgencia armada. En consecuencia, surgieron movimientos que optaban por desarrollar y aplicar formas nuevas de organización con miras a solicitar de forma autónoma al Estado y a la sociedad, las reivindicaciones y los beneficios que dicho desarrollo económico debió traer consigo.

Estos nuevos movimientos sociales trajeron la participación de nuevos actores que incluían a los maestros, a los movimientos cívicos, a las etnias, a las mujeres, a los movimientos regionales, en fin, a una serie de grupos que superaban el aspecto meramente clasista (lucha de clases entre obreros y capitalistas), donde el foco de inconformismo se centraba en el desproporcionado ascenso del poder Ejecutivo en detrimento de las otras ramas y poderes del Gobierno, lo cual ponía en evidencia un monopolio, la militarización del poder y una cierta represión a las masas. Por lo que se entiende, que el Estado subordina y masifica a la sociedad, la atomiza y mecaniza; la convierte en cuerpo amorfo, sin órganos de expresión o participación, lo cual permite un proceso de miserabilización y pauperización social, económica y política de la mayoría de la población, pues, aunque éste manejaba un discurso de intervención social en la realidad, se mostraba cada vez más un deterioro social (Betancourt-García, 1994).

En síntesis, se trataba a la vez de promover un pensamiento político, de formar a los estudiantes para saber escuchar las carencias y necesidades del pueblo, la idea era tener un tipo de pensamiento libre, que propusiera ideas para la construcción de un mejor Estado, que fueran participantes activos e hicieran parte de las distintas acciones que se gestaban para



lograr cambios, tal como lo confirma PEN#5, “Cuando uno ve hacia atrás, se da cuenta que en el colegio ya habíamos empezado a arreglar el país, en ese entonces teníamos grupos donde discutíamos sobre muchos problemas sociales, sobre los problemas de la educación y sobre todo lo imaginable, y cuando llegué aquí (la Universidad Nacional) entonces dije, llegamos a arreglar este país, dónde está el movimiento estudiantil, y claro en esa época se presentaban todos los movimientos políticos y decían acá estamos y se metían a plaza UP, los Marxista, los Leninistas, el partido Comunista, y entonces uno escogía para qué grupo estudiantil quería unirse, también estaban los religiosos, por supuesto, estaban como tres grupos religiosos, pero tenía uno que decir que no a los religiosos, porque decían eso qué, cual religioso uno, todo soberbio, cuál religioso iba ser, la vida después le dice a uno cálmese, pero en ese momento la soberbia era bárbara, uno se tenía que meter a un grupo político y listo, entonces me metí en uno de esos y entonces estudiaba juiciosa en lo mío, pero también estudiaba con el grupo político, porque en realidad estudiábamos, había que estudiar para comprender las problemáticas del país, en realidad era algo que nosotros creíamos muy importante para el país. Desafortunadamente de ahí salió mucha gente detenida, yo estuve solamente un día, pero de ahí salen muchas cosas, es que en realidad me sentía comprometida con el país, sentía que había que denunciar todo, y salíamos a las calles, éramos muy pacíficos pues el objetivo era explicarle a la gente con un documento lo que sucedía, les pasábamos una hojita y les explicábamos, mire está pasando esto y esto o sea que era realmente pacifico, pero bloqueábamos las calles, sí, eso no le gustaba mucho a la gente, pero cuando les hablábamos, mire compañero lea esto ellos se calmaban, también formamos a la gente en los buses, lo hicimos porque genuinamente queríamos ayudar en el tema de la inequidad social, era un objetivo de vida.”

### **El difícil ingreso a la universidad: “El que quiere, puede”.**

Como se dijo a principios de los 80, se comienzan a mostrar serios signos de crisis, debido a que el crecimiento de la economía del país no alcanzaba los niveles esperados, situación que se ponía en evidencia en la mayoría de familias, de las cuales hacían parte nuestros profesores. Muy pocas contaban con el privilegio de ubicarse en un estrato socioeconómico superior al tres, los costos educacionales a nivel universitario sobrepasan la capacidad económica familiar, que como se mencionó, en su mayoría eran sostenidos por el empleo del padre, tal cual lo diría PEJ#1, “yo provengo de una familia de estrato medio bajo, en esa

época teníamos escasamente para la comida y mi papá fue conductor de ambulancia, fuimos creciendo a medida que se iba construyendo la casa, no teníamos muchos medios económicos para muchas cosas, entonces todo el tiempo yo pensé que si iba a estudiar sería en la universidad Nacional, nunca en la Javeriana”

La expansión del sistema educativo que fue significativo en las décadas precedentes (60 y 70 especialmente) no fue acompañado por otros cambios sociales y económicos, que lograran un mayor acceso de la población de estratos medios; sin embargo, para muchas familias la educación seguía siendo concebida como ascensor social y como salvavidas laboral, por lo que harían grandes esfuerzos para que sus hijos asistieran a la universidad.

Aunque los gobiernos de la década, se comprometieron en sus estrategias a financiar la educación superior, especialmente en el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982) mediante la formulación del Plan de Integración Nacional, que en materia educativa era la continuidad del plan anterior denominado “Para cerrar la Brecha” de la administración López Michelsen (1974-1978), que en esencia buscaba estabilizar la participación en la educación superior a través de los ingresos provenientes del impuesto a las ventas destinadas a los gastos de educación, con el fin de lograr una mayor participación de las regiones, departamentos y municipios, dicha estrategia no daba alcance a las necesidades de las familias de este estudio que vivían particularmente en la ciudad, en contraste, se establece como una estrategia fundamental para la educación superior, el autofinanciamiento a través del alza de matrícula, lo que agudizaba el panorama.

Por medio del Decreto Ley 80 del 1980, en el Gobierno de Turbay, se establece la reforma de la Educación post- secundaria, reforma que se impone como objetivo básico la readecuación de la Universidad a las exigencias del modelo económico imperante en el país, pero no ofrece mayores alternativas para un mayor acceso al grueso de la población (Rincón Bonilla, 1997). En conclusión, a pesar de la plétora de reformas que se formularon para la educación superior en los distintos gobiernos de la década, no hubo en realidad signos de mejoramiento a la crisis que hasta el momento se había mostrado en términos de calidad, financiación, organización y cobertura, por lo que sostener los estudios de educación superior, se convertía en un verdadero reto.

En consecuencia, las posibilidades de acceder a la educación superior, se reducían prácticamente la posibilidad de acceder a una universidad pública, siendo la Universidad Nacional la más demandada, pero la posibilidad de pasar el examen de admisión en muchos casos era casi nula y poder sostenerse una vez admitido también era otro cuento.

El relato de PIN#1 narra muy bien el escenario expuesto cuando él llegó a sexto de bachillerato, no pensaba llegar a la universidad, era un sueño casi inalcanzable porque nunca había tenido dinero para estudiar adecuadamente su bachillerato, mucho menos lo tendría para alcanzar la Universidad, pero empezó a jugar fútbol y se dio cuenta que jugando fútbol, si lo hacía bien, podía ganarse la vida, entonces empezó a jugar fútbol y a hacerlo bien, con eso entonces le daban tenis, medias, pantaloneta, y como no tenía más que ponerse, se la pasaba en medias, tenis y pantaloneta todo el tiempo y entonces él ya pensaba que iba a ser futbolista, pero cuando ya estaba en sexto se preguntó: “¿bueno, qué voy a ser? fuimos con un amigo por allá a conseguir trabajo y conseguimos trabajo como obreros en una fábrica de fundición, entonces ya me había graduado y con la plata de la fábrica, eso era como el año 80, si en el año 80 conseguí una señora amiga que me hiciera el favor de registrarme ante un notario pues yo no estaba registrado porque obviamente mis papas nunca nos registraron, entonces la señora nos registró a varios hermanos y como yo no sabía ni cuando había nacido entonces me invente una fecha y con ese registro civil me fui a sacar la tarjeta de identidad con la cual decidí inscribirme en dos partes al Sena y a la Nacional... Como no tenía plata para la inscripción, había una señora que me estaba ayudando porque yo le dictaba clases de matemáticas a los hijos, entonces ella me daba plata y me daba almuerzo, en fin, con ese dinero me inscribí aquí a la nacional ...y empezó a haber como esas confusiones de un joven que viene de una clase muy baja, que viene a estudiar matemáticas con gente que viene de Refus, del Gimnasio Moderno, mucha gente de dinero, y yo muchas veces me tenía que venir a pie aquí para la universidad, seguía teniendo problemas para lograr sobrevivir versus la necesidad de la educación, que era lo más importante, entonces digamos que sobrelleve la carrera tratando de vivir de alguna cosa y de mantenerme en la carrera”

Cuando no era posible acceder a la Universidad Nacional, la opción de escape era ingresar a la educación privada, haciendo uso de créditos educativos o en el mejor de los casos, ganándose una beca institucional pero en todo caso lo importante era cumplir el objetivo de ingresar a la universidad, sin medir el sacrificio que ello pudiese significar, así lo representaría PEJ#1, quien aunque no tenía medios económicos, su papá nunca le dijo qué o

dónde tendría que estudiar, la idea central siempre fue que estudiara como sea, dado que ella no logró ingresar a la Universidad Nacional, su papá de manera inmediata comenzó a pensar en otras universidades, aunque por supuesto con ciertos niveles de posibilidad, no pensaba por supuesto en las más costosas, así que menciona la profesora con orgullo ... “Yo no sé mi papá cómo hizo, pero me dio la plata para inscribirme en la Javeriana, ese día que yo me matriculé, ahí mismo escuche algo del Icetex y entonces de una vez le dije a mi papá: mire papá es esto, hay esta opción del Icetex y le expliqué, porque él no sabía nada de eso pero yo estaba muy preocupada porque mi papá me había tenido que conseguir esa plata quien sabe cómo (prestada), y pues ahí después iba a ser muy difícil continuar los estudios pues básicamente este primer semestre me lo pagó mi papá, y de ahí en adelante necesariamente tendría que ser con el Icetex”.

El Icetex – Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, es una entidad del Estado creada con el decreto 2586 de 1950. Su principal fin era contribuir a la cobertura, a través del otorgamiento de créditos educativos a los estudiantes de escasos recursos que habían logrado acceder a la educación superior. De acuerdo con la forma como opera este sistema, el estudiante debía endeudarse durante toda la carrera y tiempo después devolver el dinero, pagando unas tasas de interés con referencia al Índice de Precios del Consumidor (IPC).

A pesar de que los créditos bancarios eran más costosos que los efectuados por el Icetex, las familias generalmente desconocían las condiciones de la entidad, por lo que usualmente, se sorprendían con el valor a cancelar y los intereses, una vez terminan con su estudio, por ello, algunos expertos han hecho fuertes críticas al Estado, llamando a los créditos del Icetex el nuevo Upac, un pérfido sistema de crédito de vivienda que asfixió la capacidad de pago de miles de colombianos en los 80<sup>71</sup>.

A pesar que entre 1994 y 1999, fechas en las cuales cursaban sus estudios superiores la mayoría de los profesores participes de este análisis, el Icetex tuvo la mayor asignación presupuestal de su historia (también fue la época de mayor demanda estudiantil), no obstante no logró atender de manera importante el problema de la cobertura, según el informe de la

---

<sup>71</sup> Tomado del El Espectador, 02 de abril de 2016. <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/la-fabrica-del-estudiante-endeudado-articulo-822408>

Unesco en 2002 sobre la Educación Superior en Colombia, para 1999 el Icetex sólo cobijaba el 11.38% de la población matriculada en educación superior (IESALC-UNESCO, 2002), por lo que tampoco representó al final una solución para un número significativo de familias.

Estudiantes financiados por el Icetex, por década					
	1952-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-2000
Pregrado	748	15.781	19.164	231.713	372.147

Tabla 18. *Estudiantes Ed. Superior financiados por el Icetex (1952-2000)*. Fuente: elaboración propia con base en datos el informe de la Unesco en 2002 sobre la Educación Superior en Colombia

Esta opción de crédito educativo tendría unos límites significativos para quien quisiera acceder a él, dependiendo del valor de la matrícula, se requería una alta capacidad de pago de los estudiantes, la cual en realidad estaba representada en la capacidad de endeudamiento de los padres, la cual, por supuesto no era alta, condición que resultada contradictoria pues quien no tendrían gran capacidad financiera serían quienes estarían solicitando el Icetex. Por ende, si se trataba de anhelos relacionados con estudiar carreras como Medicina o Derecho, y no era posible estudiar en la Nacional, en estos casos no habría alternativa, pues pagar un crédito Icetex para matriculas tan costosas era prácticamente imposible, no solo porque no se alcanzaba la capacidad de endeudamiento, sino porque pagar un crédito tan alto podría prácticamente representar la muerte financiera para las familias.

Entonces, en estos casos, era necesario optar por otra carrera más o menos afín, que se ajustara a la capacidad de endeudamiento familiar, tal fue la historia de PEJ#2 quien desde pequeña siempre quiso estudiar medicina, como era usual el único camino que abría dicha posibilidad era ingresar a la Universidad Nacional pero desafortunadamente se presentó y no pasó el examen de admisión<sup>72</sup>, por lo que sus padres no tuvieron más remedio que tratar de financiar la carrera en una universidad privada, y le brindaron dicha opción siempre y cuando fuese una carrera y universidad que fuera posible para ellos financiar, por lo que ella decide

<sup>72</sup> Como ejemplo, para el proceso de admisión regular del primer semestre 2007 (dato más pretérito publicado), Sede Bogotá, el número de inscritos en la carrera de Medicina fue de 8542 pero tan sólo 134 estudiantes fueron admitidos. Consultado en: [https://admisiones.unal.edu.co/fileadmin/ArchivosDNA/Estadisticas/2007-I/estadisticas\\_bog\\_I\\_07.pdf](https://admisiones.unal.edu.co/fileadmin/ArchivosDNA/Estadisticas/2007-I/estadisticas_bog_I_07.pdf)

estudiar enfermería en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS en donde pudo contar con el Icetex y también se ganó una beca, con lo cual pudo ayudar a su mamá, con los gastos de transporte, fotocopias, y demás, que también contaban para el déficit en el presupuesto familiar.

Un escenario aún más complejo lo padecían aquellos estudiantes que vivían en regiones apartadas del país, lugares incluso donde no había instituciones de educación superior, era una época que obligaba a que la educación en las universidades fuera presencial pues la virtualidad a nivel nacional era prácticamente nula, los escasos avances a nivel de educación superior a distancia estaban centrados en programas específicos de formación de profesores, en zonas apartadas del país, los cuales se hacían a través de medios masivos de comunicación, radio o televisión, los mayores aún recuerdan tardes televisivas a blanco y negro de Educadores de Hombres Nuevos (1972) (Yong, Nagles, Mejía y Chaparro, 2017), el primer programa de educación a distancia a nivel nacional impulsado por la Universidad Javeriana para capacitar a profesores, especialmente en zonas rurales. En años posteriores (1973-1975), las universidades de Antioquia, Valle, Santo Tomás y La Sabana implementarían otros programas con el mismo objetivo, promover la formación en educación a distancia. Sólo hasta el 2006 se registraban estadísticas relevantes que incluían 562 programas a distancia, y sólo hasta el 2010 se registraron los primeros 199 programas virtuales (Arboleda y Rama, 2013) Efectivamente, en las décadas anteriores al 90', vivir en una zona apartada del país prácticamente condenaba a los jóvenes a renunciar a la educación superior y a continuar los círculos tradicionales de constituir una familia, tener hijos y trabajar la tierra.

Por ende, pocos estudiantes tenían la opción de migrar a las grandes ciudades para ser educados, aunque esto implicaba un sin número de sacrificios, renunciar a su familia, a su origen, arriesgarse a la complejidad de la ciudad y además poner en riesgo los escasos recursos económicos de la familia, en realidad era una decisión muy difícil de tomar, pero quizás ayudaba a tomarla que en dicha época el conflicto armado en Colombia estaba en su pináculo.

Por ello, muchos padres tenían un afán desmedido por enviar sus hijos a la ciudad para salvaguardarlos de los distintos peligros que esto representaba, situación que relata con fidelidad la profesora PEN#3, creció en Puerto Asís-Putumayo, lugar al que tuvo que migrar

su familia por conservar el empleo de su padre. Ella llegó al Putumayo desde muy pequeña, al lado de sus padres y otros cuatro hermanos, siendo ella la menor de las hijas mujeres (tres mujeres y dos hombres), inició allí sus estudios en el Colegio Ciudad de Asís Putumayo, la Escuela Divina Pastora, alcanzando de curso rápidamente a su hermana e incluso sobrepasándola un año, pues ella perdió un año, con lo cual la alcanzó en su mismo grado y luego perdió otro año, así que logró graduarse primero que ella, lo cual se convertiría en un inconveniente pues el anhelo de todos siempre fue migrar a Bogotá tan pronto se terminara el colegio pero sus padres habían encargado a su hermana para cuidarla debido a que ella tenía una malformación al nacer, por lo que toda la vida ella se sintió responsable de cuidarla pero en realidad era como su policía “... entonces mis papás me dijeron que tenía que esperar a que mi hermana terminara para poderme venir para Bogotá y eso me molestó muchísimo, nosotros estábamos en ese momento en la región atravesando todos los problemas, pues estaba todo el auge de la droga, y entonces yo miraba a mis compañeras que estaban en otra historia diferente a la que yo quería para mí, así que yo dije si yo me quedo voy a terminar casada porque quiera o por la fuerza, estar en ese medio del conflicto era muy difícil, no había forma de resistirse porque él que se resiste, desaparece.”

Durante este tiempo, PEN#3 junto con su familia tuvo que padecer las duras consecuencias del conflicto armado, fueron distintas situaciones de peligro que debieron vivir, entre ellas, su hermano, el mayor de los hombres, quien era comerciante, falleció como consecuencia de un secuestro en el marco del conflicto armado. Para ese entonces, el Putumayo era un territorio hostil, desde la década de 1960 las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) se tomaron este departamento, el cual era especialmente atractivo por haber sido un territorio en el cual se consolidó el Bloque Sur, considerado como la principal estructura militar de las Farc y con los mayores recursos económicos aportados al conflicto armado, situación que cobró gran importancia en 1980 poniendo en evidencia una mayor expansión y financiación de las FARC, al involucrarse cada vez más en actividades relacionadas con el narcotráfico. La revista Semana relata en su separata de junio de 2000, cómo un habitante de la región cuenta que las primeras semillas de coca llegaron a Puerto Asís en abril de 1979. Cuando Gonzalo Rodríguez Gacha, El Mexicano, las introdujo con la ayuda de comerciantes de la zona. La promesa de una riqueza fácil hizo que los campesinos cambiaran sus cultivos tradicionales por la coca y atrajo a miles de colonos de toda la región... Casi una década duraron las buenas relaciones de guerrilleros y narcotraficantes, el dinero corría a chorros, así es como Puerto Asís vivió una prosperidad

ficticia, hasta que El Mexicano peleó por asuntos de dinero con el comandante del frente 32, lo cual desencadenaría una guerra inimaginable poniendo a la población civil a sufrir un sinnúmero de asesinatos, violaciones y secuestros entre muchos otros muchos delitos, que luego se agudizarían con mayor vigor con la implementación del Plan Colombia y la llegada de los paramilitares a la región.

Había motivos suficientes para que PEN#3, no quisiese permanecer en el Putumayo más tiempo, solo para esperar a su hermana, que en realidad más que cuidarla, sólo la vigilaba, así que tan pronto se graduó del bachillerato, se empleó en una farmacia, pero hasta a la señora de la Farmacia le preocupada que una muchacha de su edad se quedará allí. "...y la señora me dijo y ¿usted no piensa estudiar? y yo le dije, sí pero es que no tengo plata para irme para Bogotá y mi papá no me deja ir, ella me dijo con angustia, ¡mire si es por el pasaje, yo se lo regalo!, entonces yo regresé esa noche muy ilusionada y comencé a hablar con mi papá, y como las convocatorias en las universidades empezaban pronto, como en septiembre, comencé a convencer a mi papá, ¿por favor me deja ir a Bogotá a presentarme a la universidad?, pero era muy difícil que él accediera pues la única forma de salir de allá era darse la vuelta por Nariño, eso implicaba que viajáramos solas casi 48 horas y mi papá no lo iba a permitir pero acosé tanto a mi papá que me dijo, la dejo yo la dejo ir a presentarse a la universidad pero no le doy para el pasaje, y vaya sorpresa cuando yo le dije yo tengo el pasaje y yo voy a trabajar en dos meses y yo tengo el valor del formulario, él no estuvo de acuerdo pero yo me vine sin permiso... Llegue a vivir con una tía y más adelante mi papá no dudo en ayudarme, él siempre me apoyó con los gastos de la universidad”

Estos pocos relatos ejemplarizan cómo a pesar de las adversidades, estos profesores siempre se abrieron paso para poder estudiar a nivel profesional, son breves ejemplos de cómo los distintos factores económicos, sociales y políticos disponían un futuro de estancamiento académico, que deja concluir que era casi imposible lograr prepararse académicamente en medio de un país que desde los distintos sectores no ofrecía condiciones más allá del papel para que sus jóvenes lograran prepararse y así cultivar la esperanza de cambiar la realidad social.



## Los amigos son el soporte y la serviola

Tantos inconvenientes que debían superarse para ingresar a la universidad, no dejaban espacio para prestar mayor atención a lo esencial, decidir qué carrera estudiar, aunque en algunos casos, parecía algo muy claro, en otros resultaba un verdadero juego del destino, PIN#3 mencionaba cómo no lograba tener precisión sobre cuál carrera estudiar “yo nada que me decidía entre cuatro carreras, Ingeniería civil, física, administración de empresas y economía, hice los papelitos y en serio lancé una moneda al aire y estudié administración de empresas pero yo también entré a ingeniería de sistemas en la Universidad Distrital al mismo tiempo, pues pase en las dos universidades pero como estaba prohibido graduarse de dos universidades públicas, entonces tomé la decisión de graduarme de administración de empresas pero alcancé a estudiar seis semestres de ingeniería de sistemas al mismo tiempo que estudiaba administración de empresas”. Así mismo, para citar otro ejemplo PIJ#2 no conseguía tener claridad sobre si debía estudiar biología o ingeniería, “me presenté en los Andes a Ingeniería Mecánica, y a la Javeriana a Ingeniería industrial y a la Tadeo a Biología Marina, mejor dicho, me presenté en muchos sitios y nunca repetí carrera en la cual me presenté.

Además de la indecisión natural de la adolescencia, había otros factores que darían lugar a la decisión de qué carrera estudiar, al clasificar los eventos que enmarcaron dichas decisiones en cada uno de los profesores (Ver tabla 19), resultó que, los referentes profesionales en la familia contribuían de manera trascendental en las decisiones de los jóvenes, algunas veces de manera explícita y otras no, pero en todo caso, se continuaba con rutas profesionales de padres, tíos o familiares, como se muestra en los ejemplos de la siguiente tabla 19:

---

PIN#2 “...mi papá me dijo usted es un líder usted como líder debería estudiar ingeniería industrial los ingenieros industriales son líderes son los que hacen empresa, seguro le va bien	PEJ#3 “...mi mamá quería que uno de sus hijos fuera enfermero. ni siquiera medico enfermero, entonces dije yo voy a hacer el deber...”	PIJ#4 “...mi tío estudiaba Ingeniería Mecánica, y yo lo veía arreglando cosas, mirando motores, arreglando la máquina de escribir, las cámaras fotográficas, arreglando una
--	--	---

---

económicamente...”		plancha, si, entonces yo me interesaba y decía yo quiero hacer eso...”
PEN#2 “...una amiga me dijo, cuando mi mamá ya había fallecido, que yo tenía una personalidad y una forma de ser como ella, que me veía que yo podía ser una muy buena enfermera como ella, entonces cuando vino la hora de presentarme a la universidad dije: bueno voy a ser enfermera...”	PEJ#5 “...mi mamá siempre quiso ser enfermera, pero mi abuelo no la dejo porque le decía que ella que iba hacer cogiéndole el pene y los testículos a los señores, entonces mi mamá siempre soñó que yo hiciera lo que ella no pudo hacer...”	PEN#1: “...mi mamá trabajaba como enfermera en el seguro social, mi madre entonces me dijo bueno usted sabe que hacen las enfermeras, me dijo las enfermeras pueden tener un campo de acción más amplio que el que tiene las bacteriólogas ... y dije mejor voy a estudiar enfermería...”

Tabla 19. *Rutas familiares de padres, tíos o familiares.* Fuente: Elaboración Propia

Para otro grupo de profesores, siempre fue clara su vocación profesional, las competencias y gustos desarrollados en el colegio y el desempeño en pruebas vocacionales alumbraban el camino, así lo relataba, PIJ#3 “nosotros recibíamos charlas de orientación profesional, a nosotros nos hacían test, nos hacían pruebas, nos llevaban a las universidades a escuchar charlas y eso funcionó, a mí siempre en los test, me salían cosas con matemáticas y eso, y desde el principio cuando yo estaba en decimo, yo decía ingeniería”.

En otros casos, se trataba de habilidades innatas, que desde pequeños se manifestaban, como el caso de PEN#5 quien exclamaba con tono de felicidad “...era como si estuviera marcado que yo iba a estudiar enfermería, era clarísimo para mí, la psicóloga me puso a leer unos libros asociados con el área de la salud para que yo definiera si lo que yo quería era estudiar medicina o enfermería pero yo estaba convencida que tenía que ser enfermería no sé por qué tuve tanta claridad siempre”, PEN#5 desde los primeros años de escuela mostró de

manera marcada su inclinación por la enfermería, siempre estaba prestando los servicios de primeros auxilios, de modo que en segundo y tercero de primaria ya usaba uniforme de enfermera. De otra parte, los maestros del colegio también fueron protagonistas en estos asuntos, muchas de las inclinaciones disciplinares tendrían que ver con el gusto tomado a las clases en el colegio, y a su vez dicho gusto estaba estrechamente relacionado con la pasión que mostraban sus maestros hacia el conocimiento.

Como se ha explicado atrás, distintas fueron las circunstancias que favorecieron el ingreso de los profesores a la universidad, luego vendría un reto distinto, el poder adaptarse y permanecer en ella, lo cual no era una preocupación de bajo calibre cuando las cifras de deserción universitaria en la década de los 90' estarían mostrando que prácticamente la mitad de la población estudiantil que ingresaba a la universidad, no terminaría sus estudios (48.7%) (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE, 2014).

Este fenómeno estaría asociado no solo a problemas de índole económico, relacionados con las dificultades y limitaciones para cubrir sus costos de matrícula y sostenimiento, sino que distintos estudios han demostrado que los estudiantes que provienen de colegios con bajos niveles de preparación, trabajan mientras estudian, carecen de vivienda propia y tienen madre con bajo nivel educativo, alcanzan una deserción superior al 60%; en tanto que aquéllos que no trabajan, poseen vivienda propia y madre con nivel de formación universitario desertan en un 42% (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

De acuerdo con lo expuesto en capítulos anteriores, estos profesores, no cumplirían en su mayoría las condiciones mencionadas para ser posibles desertores, pues provienen todos ellos de colegios con altos niveles de preparación académica, lograron financiar sus estudios por una combinación entre ayuda de los padres, créditos del Icetex, y becas, entre otros; estudiaron en jornadas diurnas pues no debían trabajar simultáneamente a estudiar; vivían en vivienda propia y la mayoría de los padres había cursado al menos parte del bachillerato e incluso algunos habrían alcanzado niveles universitarios. Por lo anterior, todos ellos mencionarían que su ingreso a la universidad no representó mayores desafíos académicos, pues como se mencionó antes, también tendrían comprobadas habilidades cognitivas que les permitiría alcanzar el éxito académico.

Gran parte del fenómeno de la deserción ocurre en los primeros semestres, por lo que toma

valor indagar los sucesos que vivieron estos profesores al momento de ingresar a la universidad. Sobre ello, se identificó que quizás el único factor que dificultó su adaptación a la vida universitaria, lo representó el hecho de que la sobreprotección del hogar les generaba ciertas inseguridades en ambientes de socialización más amplios, como bien lo mencionaba PEN#1, “me acuerdo mucho de las montadas en los buses rellenos colgando en una mano, que mi mamá se moría cada vez que me veía haciendo eso, yo decía, yo me monto en eso y ya, sí, fue un poco duro irme hasta la FUCS, que queda en el centro, junto a la plaza España (situada en la localidad de Los Mártires, entre las carreras 18 y 19 y las calle 10 A y 11, sitio adyacente a la antigua zona conocida como El Bronx, distinguido como el mayor centro de distribución de droga, prostitución y desapariciones en Bogotá)”. Temor que también manifestaba PEN#4 cuando rememoraba sus primeros semestres en la FUCS “lo que más me costaba a mí era las cogidas de transporte, desenvolverme en ese ambiente, porque yo siempre viví a una cuadra del colegio, así que tener que irme sola hasta la FUCS, eso me parecía muy terrible, ese paso fue bien grande, pero afortunadamente conté con el apoyo de mis papás, mi papá al comienzo me llevaba hasta allá y luego me acompañaba a coger el transporte que me dejaba cerca, pero ya entrando uno a los predios de la universidad, hacía como una inmersión con sus compañeros, todo el día estudiábamos allá porque era mañana y tarde, no salíamos del hospital, incluso almorzábamos allá en la facultad hasta que llegaba la tarde para ir a la casa y regresaba el sufrimiento.

Dichas dificultades, encontraban un contrapeso en un factor que contribuía positivamente para que estos profesores siguieran asistiendo a la universidad, a pesar de inconvenientes, como los mencionados, dicho factor estaba representado en los “amigos”, la universidad se volvió un espacio en el que ellos, después de haber dejado sus amigos de colegio, iniciaban una búsqueda para encontrar a sus pares, no solo por intereses profesionales, sino, por afinidades de entretenimiento o diversión, por proyectos de vida, por lo que las actividades extracurriculares con amigos tomaron un alto valor a la hora de integrarse al mundo universitario, como bien lo contaba PIN#2 “durante esos años, la universidad fue mi vida, no solamente porque me apasionaba la parte intelectual, sino porque encontré un grupo de muy buenos amigos por fuera de la carrera, con los que armamos un círculo de personas interesadas en otras cosas alrededor de la música, el cine y la fotografía, entonces era como vivir dos realidades, la realidad de los estudios y mis amigos “el combo”, fueron días inolvidables”.

El vínculo con los amigos, en la etapa universitaria, les permitió sentirse motivados, y a su vez les facilitó un mejor desempeño en actividades académicas, PIJ#3 apunta cómo desde la misma semana de inducción ella logró conectarse con sus compañeros, y cómo otros compañeros antiguos de la carrera le explicaron todo, le mostraron la universidad, le ayudaron con todas las dudas, de tal manera que ellos lograron que ella se sintiera como si ya llevara mucho en la universidad. Los amigos, resultaron decisivos para construir escenarios de seguridad y fortalecer espacios de socialización y comportamiento que antes solo eran regulados por el ámbito familiar, como muestra PEJ#1, quien cuenta que su primer año en la universidad fue muy complicado, ella se sentía bastante mal porque tenía compañeras con una posición económica muy favorable, ellas eran hijas de embajadores y de empresarios, en cambio por su parte, ella era muy humilde, sus compañeras se vestían muy bien y almorzaban en lugares ricos, en cambio ella no podía hacer eso, incluso ellas tenían familiares y hermanos que estudiaban aquí en la universidad, en cambio ella se sentía sola. Pero fueron los amigos quienes lograron brindarle un espacio de confianza para afrontar inseguridades que traía de atrás: “Mi papá nunca me permitió que me vistiera como joven, mi papá sólo me compraba ropa de señora, nunca pude usar ropa muy destapada, entonces me acostumbé a usar solo pantalones, entonces eso hacía que yo me sintiera como mal, como menos que ellas. Es importante decir que nunca me estigmatizaron, era más que yo me comparaba con las demás compañeras y que yo me sentía diferente. Entonces me dediqué a buscar gente que estuviera como en mí misma condición económica, no porque mis compañeras me hicieran el feo ni nada, si no era más que yo me comparaba con otras personas, en todo caso, yo prefería pasarla con los de mí mismo nivel, así me sentía más cómoda conmigo misma y bueno con ellos la pasé muy bien y logré quitarme muchas cosas”.

Pero, en la adolescencia también era fácil dejarse embelesar por el regodeo y el descubrimiento, así que disfrutar de la vida hasta olvidar los límites es una situación bastante común, en estos casos los amigos influyen negativamente en la vida académica de los profesores, para PIJ#4, la rumba, las personas nuevas y la excesiva confianza en sí mismo, lo dejaron por fuera de carrera y de la Universidad Nacional al quinto semestre, al profesor PIN#4, los grupitos de compañeros lo iban arrastrando lentamente a lo que él llama “la vagancia” que unido con su extrema timidez no le permitía rendir lo suficiente y puso en riesgo en algún momento su carrera, pero en los dos casos esta experiencia les sirvió para reconocerse y superarse, y como en la mejor de las películas de superhéroes, regresar a la vida académica haciéndose más fuertes.

Esto sucedía porque en realidad, se creaban vínculos muy intensos, los amigos además de ser una fuente de diversión y emociones, convocaban de manera sutil a vivir experiencias disciplinares distintas. “tuve un círculo de amigos muy fuerte y heterogéneo, había ingenieros mecánicos, ingenieros de sistemas, niñas de Biología, Psicología, con ellos rumbeaba y hacia cosas locas, pero también conocí muchas cosas de sus carreras, como la universidad tenía un currículo diverso, a pesar que yo era de ingeniería, yo veía arqueología, psicología y también tomaba clases de biología, en parte lo hacía porque tenía ese grupo de amigos y también porque me gustaba” PIJ#2. Los amigos al final de cuentas fueron el soporte y la serviola, fueron otra razón para permanecer en el sueño académico, ellos les permitieron adaptarse, desafiarse, y encontrarse para ser fuertes y lograr los mejores resultados.

### **Los maestros que dejaron huella**

El recuento de la trayectoria académica de los profesores durante su paso por la universidad evoca permanentemente lo que dejaron en ellos sus maestros. Un ejercicio de recordación y reflexión provocado por la pregunta sobre qué es lo que más recuerda de la universidad, cuestionamiento que llevó a una coincidencia de respuestas sobre las huellas indelebles que dejaron algunos maestros en su vida. Cuando piensan con detenimiento, notan con cierta simpatía que habría una estrecha relación, aunque de manera no necesariamente consciente, entre el legado de aquellos maestros que se destacaron muy positivamente en su trayectoria académica, a través de sus valores, normas, estrategias, ejemplo, pasión y profesionalismo con el que llevaron a cabo su práctica, y la forma cómo hoy los profesores orientan en gran medida su actuar docente y dan sentido a su vocación pedagógica. Al respecto PIN#3 afirmó que en la universidad uno se enfrenta a 40 maestros de esos 40, 20 pasas sin pena ni gloria, 10 lo impactan a uno y siempre van a haber 5 que son maravillosos. “yo tuve muy buenos maestros que impactaron mucho lo que es hoy mi actuar en la docencia, por ejemplo, el profesor Roberto Rosero, él ya falleció, de él somos tres discípulos, para que se comprenda el nivel de impacto de él en nosotros, puedo contarle que acá en la Universidad Nacional hay dos profesores muy famosos, tal vez de los mejores profesores que tiene la Universidad, los estudiantes los alaban mucho, les llaman los hermanos Montoya (desafortunadamente para los estudiantes se trasladaron a la Universidad Nacional sede Medellín), son reconocidos como los mejores docentes que hay en la universidad, ellos dos y

yo como los discípulos del Maestro Rosero, yo creo que él hizo en nosotros un papel formador tan profundo que realmente se nota en la forma como nosotros nos desempeñamos, yo creo que nosotros tenemos hoy éxito por lo que él nos enseñó. El profesor Rosero era un profesor que sabía mucho, él había sido gerente de la banca privada, había estado en empresas gigantes aquí en Colombia, cada hora que él dictaba equivalía a tres horas exactamente, el material que traía para las clases era buenísimo, muy actualizado, él se iba a la escuela de negocios en Estados Unidos, hacía investigación y venía y nos enseñaba todo lo que hacía, traía documentos con conocimiento de punta, era un profesor con quien valía la pena trabajar, con él logramos aprender mucho en todo sentido.”

Estos maestros se convertían en guía y ejemplo, a través de su práctica lograban orientar la trayectoria y la forma de actuar de sus estudiantes, eran maestros a juicio de estos actores académicos, poseían atributos, que les permitía llevar a cabo su práctica de manera particular, características que los definirían como maestros excepcionales que logran penetrar de manera significativa la vida de sus estudiantes. A continuación, se describirán, de manera general algunas de esas características o atributos:

### **Se aseguraban que todos aprendiéramos, lo que teníamos que aprender.**

Era notable para la época que se describe en esta investigación que los perfiles de los maestros universitarios, difirieran un poco de los perfiles de los maestros que daban clase en los colegios. Los maestros de colegio, en su mayoría, habían optado con anticipación por dedicar su vida profesional a la docencia, eran expertos didactas y pedagogos, que se habían formado para educar, ya sea a través de escuelas normalistas<sup>73</sup> o porque habían optado por formarse en educación a través de programas universitarios. La función principal de estos maestros, como se mencionó en apartado titulado “*En el colegio, con los maestros ya*

---

<sup>73</sup> En Colombia las escuelas normales superiores - ENS -, a lo largo de la historia del maestro y de su formación, han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional como garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país. Desde su creación en 1821, han surtido diferentes procesos de transformación en las tendencias pedagógicas a nivel mundial sobre la formación de docentes. El artículo 112 de la Ley 115 de 1994, establece que "Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica, niveles de formación a los que ingresan a desempeñarse en los colegios, labor que luego por su trayectoria al interior de las instituciones se extiende hasta el bachillerato. Consultado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-345504.html? noredirect=1>

*habíamos empezado arreglar el país...*” era la formación integral de los estudiantes, lo hacían a través de la enseñanza de las distintas formas de acceder al conocimiento y de las distintas actividades sociales y culturales que compartían con los estudiantes; por su parte, los maestros universitarios, se caracterizan por poseer un conocimiento especializado, en una disciplina específica, lo cual comúnmente está soportado a través de la posesión de un título universitario, dicho capital cultural les otorga la suficiencia para formar estudiantes en cada profesión aún sin contar, en gran parte de los casos, con experticia pedagógica. Lo que demuestra los siguientes relatos es que, si bien es cierto que el dominio disciplinar del área era un atributo muy importante para que los maestros fueran considerados como muy buenos, en igual nivel, también lo era que estos tuvieran la capacidad para planear y diseñar el curso acorde con las necesidades específicas de los estudiantes, así como que pudieran implementar metodologías afines y útiles y adecuados ambientes para el aprendizaje de los alumnos.

El conocimiento disciplinar de estos maestros era de comprobada existencia, el fundamento académico de cada una de las disciplinas y en particular de las asignaturas, los hacía notar como expertos en su materia. Dicha experticia se reflejaba en el dominio que mostraban del tema y su permanente actualización de los contenidos que enseñaban, como lo mencionaba PIN#4 al referirse a su profesor de español, quien siempre demostró ser muy estudioso, la cantidad de libros leídos y la profundidad en su análisis, lo hacían ver por los estudiantes como un buen lector, él hablaba con mucha propiedad, siempre que dialogaba con ellos sobre cualquier libro, él lo conocía a profundidad y siempre corregía a los estudiantes con argumentos bastante interesantes, por lo que acercarse a él resultaba muy positivo para sus alumnos.

El dominio disciplinar otorgaba respeto y muchas veces se asociaba con disciplina, rigor y por ende temor, muchas veces los maestros que más sabían eran también los más exigentes, razón por la cual los estudiantes los consideraban “cuchillas” pero esto no les quitaba el reconocimiento de ser muy buenos profesores, como lo describía PEN#4 al exaltar la imagen que reflejaba su maestra de matemáticas, quien ella consideró una excelente profesora “esa profesora dominaba muy bien el tema, ella hacía que admiráramos la matemáticas, a mí me gustaban mucho las matemáticas con ella, porque en verdad uno sentía que ella sabía mucho sobre matemáticas y cualquier duda que uno tuviera ella la despejaba con mucha propiedad. Era una profesora que muchos le decían “cuchilla”, pero que a mí lo que me parecía es que era una muy buena profesora.



Otro ejemplo que llamó la atención de la profesora PEN#4 por ser un excelente maestro, era el profesor de química, quien era un profesor que venía del Colegio San Bartolomé Mayor, “él era un profesor súper estricto, tú sacabas o cero a cinco, con él sí que era una cosa de angustia y de zozobra impresionante dado que el nivel de incertidumbre de si pasaba uno o no era desbordado, pero al final cuando ya pasaba toda la angustia, todos reconocíamos que era un excelente profesor de química y que con él aprendimos mucho”

En consecuencia, el alto nivel de exigencia también era una característica rescatada por estos académicos como una cualidad de sus maestros, afirmación que coincide con un artículo publicado por Joanne Lipman en *The Wall Street Journal* en 2013 (Lipman, 2013) explicando porqué los maestros estrictos son los que obtienen buenos resultados en sus estudiantes. Esta periodista reconocida por liderar estudios periodísticos que llevaron al USA Today Network, Conde Nast y *The Wall Street Journal's Weekend Journal* a ganar seis premios Pulitzer, revisó diversas investigaciones de universidades norteamericanas de reconocido prestigio para comprobar que los estudiantes que tuvieron profesores exigentes, tuvieron un mejor rendimiento con respecto a los estudiantes que tuvieron docentes más permisivos. Concluye que los maestros más estrictos adquieren mejores resultados en sus estudiantes, el resultado, se explica porque se identificó que aquellos maestros que eran más exigentes ostentaban un convencimiento de que sus alumnos tenían el potencial para hacer buenos trabajos y por tanto necesitaban de la guía de ellos para alcanzar el éxito.

En razón a ello, PEN#1 destacaba como su maestra favorita en la Universidad, era un poquito dura con el trato. “pero a pesar de que era dura y exigía mucho, uno la respetaba porque sabía que ella lo que estaba exigiendo era lo que uno tenía que saber. Con ella uno sabía que si uno tenía una situación especial o calamidad y no podía presentar algún trabajo, ella lo entendía y demás, pero ella no aceptaba muchas cosas porque si, nunca aceptaba ‘es que no alcancé, o es que llegué tarde porque me pasó no sé qué cosa’, ese tipo de cosas ella no las consideraba, era un poco estricta en eso y lo otro en lo que también era estricta era que a veces uno sentía que le exigía a todos el mismo nivel, por ejemplo entre enfermeras y médicos, todos tenían que tener el mismo conocimiento a pesar de que no tenían los mismos fundamentos, lo cual era duro para las enfermeras porque le tocaba a uno comer más libro, pero hoy se lo agradezco mucho porque eso fue muy benéfico para mí, porque aunque era

una exigencia alta, eso fue muy importante para podernos hoy desempeñar en el área específica de manera muy profesional”.

Para estos maestros había una genuina preocupación por que sus estudiantes tuvieran un desempeño profesional exitoso y fueran reconocidos por ello, como lo expresaba la maestra recordada por PEJ#5 “ella era muy brava, pero le explicaba a uno muy bien las cosas y siempre nos decía la posición que teníamos que tomar nosotras como enfermeras, siempre nos recordaba, ‘mire si usted no sabe nada , si usted no sabe dónde está parada, pues no va ser buena enfermera y le aseguro que nadie la va a tener en cuenta, usted tiene que ser muy buena en lo que hace””.

Argumento que también compartía la maestra de español de la profesora PEJ#4, quien era supremamente estricta, y manifestaba su rigor en cada actividad académica con el objetivo de formar a sus estudiantes profesionalmente, por ejemplo para hacer un trabajo de exposición, el requisito era que todos tenían que tener un dominio completo de lo que fueran a exponer, es decir, no podían llevar ayudas de ningún tipo, como por ejemplo, fichas bibliográficas, lo cual le generaba bastante estrés a todos pero finalmente todos lograban hacer la tarea y lo hacían de la mejor manera, el objetivo era recordarles que a la hora de ejercer su profesión, no tendrían fichas bibliográficas, tendrían su conocimiento, y con eso debería bastar.

Así mismo, los mejores maestros fueron aquellos que pusieron en evidencia una apropiada planeación para el desarrollo de sus cursos, dicha planeación más allá de responder a unos objetivos curriculares estaba centrada en las necesidades del estudiante, esto se evidenciaba en la forma como adecuaban sus metodologías de enseñanza, reconociendo la diferencia en las distintas formas y ritmos de aprender de los estudiantes, tal como lo explicaba PIN#1 “la profesora era muy metódica para poder comunicar lo que quería enseñarnos, cada definición previa no la daba por sentado que la persona debía saberla, sino que ella la definía, iba con paciencia, con tranquilidad, asumía la debilidad del estudiante, entendía perfectamente que algunos de nosotros éramos débiles y que necesitamos aprender cosas, claro también estábamos estudiando al lado de gente que era muy brillante, gente que marco hito aquí en el departamento, en este momento son profesores de aquí de la universidad y que eran muy buenos estudiantes, venían en carro acá a la universidad, ellos sacaban cinco en todo, en cambio nosotros a duras penas sacábamos tres, pero eso lo sabía muy bien la profesora y se aseguraba que todos entenderíamos y todos aprenderíamos lo que teníamos que aprender.

Entonces, yo creo que la forma como se explica, si hace la diferencia, los temas pueden ser complicados o fáciles, dependiendo del profesor”

“De eso se trataba, de hacer fácil el conocimiento, no importaba cuánto tiempo y esfuerzo se tendría que invertir en ello. Los profesores que dejaban huella te explicaban de una manera u otra y cuántas veces fuera necesario, te explicaban de una manera completamente distinta hasta que tú entendieras. Obviamente que estaba pendiente de los demás alumnos, eran grupos de 30 estudiantes, pero estaban pendientes de todo, era como un radar, se daban cuenta de todo, de qué estaba pasando, qué estaba sintiendo cada alumno en ese momento”, mencionaba PIJ#1 al recordar uno de sus profesores favoritos.

Dicha condición, algunas veces no era llevada de manera muy exitosa por los profesores que provenían de estudios doctorales, se trata de aquellos casos en los cuales los estudiantes mencionan que el profesor sabe mucho pero no sabe explicarlo, tal como lo ejemplificaba PIN#1 la importancia de explicar simple lo complejo: “éramos juiciosos, era muy difícil entenderle a algunos profesores que venían con formación doctoral en ese tiempo, se preocupaban mucho por la comunicación “burbaque” (disputa, pelea).

La diferencia era notable con respecto a otros profesores, por ejemplo, había una asignatura que se llamaba fundamentos tres, y fundamentos tres era teoría de conjuntos, pero el maestro de fundamentos decía que esa era la asignatura que todo el mundo perdía, se la echaba todo el mundo, en pocas palabras, si tu pasabas fundamentos tres, básicamente te graduabas. Fundamentos tres era de quinto semestre, entonces había un maestro que nos enseñaba teoría de conjuntos y para nosotros eso era como chino avanzado, definía el conjunto de partes, como definía la unión, la intersección, eso era la locura, verdaderamente para nosotros era como si él hablara chino, pero luego vino otro maestro, el profesor José María Muñoz, quien realmente produjo un cambio abismal en la asignatura fundamentos tres y la teoría de conjuntos, él nos enseñó de otra manera, fácil, didáctica, pedagógica, fue tan importante el cambio que él produjo en la enseñanza de teoría de conjuntos que muchos profesores que fueron formados por él y hoy están en otras universidades, forman a sus estudiantes con el libro del profesor José María Muñoz” . Porque como lo afirma PIJ#3 era necesario explicarlo todo, explicar lo fácil y lo difícil, como lo hacía el mejor profesor que tuvo en la universidad, “él pasaba al frente a explicar lo difícil, porque un buen maestro tiene

que explicar fácil y con claridad, lo difícil debe hacerlo fácil, no sólo tiene que explicar lo fácil o sino no es un buen maestro”.

Para ello, estos maestros comprendían ampliamente las complejidades de su disciplina y desarrollaban metodologías específicas para temas confusos, sabían segmentar los contenidos en porciones apropiadas para que los estudiantes logaran digerir de mejor forma el conocimiento, en resumen, diseñaban estrategias didácticas acordes con las necesidades del estudiante, reconociendo sus distintos niveles y tipos de conocimientos previos, así como sus diferentes contextos.

Una comprensión amplia de disciplina también les permitía mostrar a sus estudiantes la aplicación de los contenidos vistos en su vida diaria, establecer las correspondientes conexiones entre lo enseñado y su contexto, sobre todo ante la realidad de un país como el nuestro. Poner en evidencia la utilidad del conocimiento se convertía en una estrategia de primer orden para atrapar el interés de los estudiantes, como lo confirma PEN#1 al referirse a su profesora de química, “ella tenía mucha disposición para ampliar la información, no se quedaba solo con el punto, sino que ella le daba como un contexto al asunto, y le daba a uno la oportunidad de ver la aplicación de la química, eso es muy importante, uno a veces dice ¿esto como para qué sirve?. Qué le ofrezcan esa claridad a uno como estudiante me parece muy positivo, sobre todo en esas materias que uno no ve cómo en el futuro lo que está aprendiendo le puede servir”.

Era tal la habilidad de estos maestros, que las clases pasaban de ser un objetivo a ser un pretexto para discutir no solo el tema sino el contexto social, el planteamiento de las problemáticas mediante un análisis desde lo económico, lo social, lo político, permitían recrear entusiastas discusiones en un ambiente seguro y respetuoso entre los estudiantes, así lo explicaba la profesora PEJ#5. “era emocionante comprender la relación de todo, y discutir, disentir o defender una idea, si la vida me diera la oportunidad de regresar, yo regresaría muy gustosa a esas clases tan interesantes”.

## **Desarrollaban vínculos cercanos con los estudiantes**

Otra cualidad fundamental en estos maestros que dejaron huella en los profesores de esta investigación, fue las estrechas relaciones interpersonales que sostenían con sus estudiantes dentro y fuera del salón de clases. Dicha cercanía con los estudiantes, la mencionaba PEN#2: al referirse a su profesora predilecta como una mujer amigable, encantadora, y afable “que le hacía a uno querer aprender pues a veces los estudiantes no tenían mucho interés, pero ella era tan querida, tan cariñosa en su labor, que hacía tan agradable la cosa, que uno quería aprender y quería siempre estar en su clase”.

La interacción cercana de estos maestros, permitía que sus estudiantes sintieran cómodos, aceptados y respetados, era un ambiente de reconocimiento, con lazos de confianza, comprensión y acompañamiento que generaba un clima positivo en el salón de clases, lo cual explicaba muy bien PEN#1 al describir a una de las mejores maestras que tuvo “ella era una mujer muy cálida, muy abierta, muy dispuesta y en general como que trataba de que uno siempre se sintiera apoyado por ella, también de cierta manera buscaba que los estudiantes fueran como unos asesores de otros, para que entre ellos también se sintieran apoyados, ...le explicaba a uno antes y le decía vamos hacer esto y lo que va pasar es por esto, por esto, entonces tú vas a estar con los compañeros de allá, mira a ver si pasa sino no pasa hay que buscar porque sucedió y ya”.

Esta relación de cercanía no desmeritaba en ninguna circunstancia la comprensión de los estudiantes sobre la posición de autoridad y respeto que ostentaba el maestro. Así lo relataba PIN#2 con sumo detalle al describir a su profesora de cálculo preferida “Inés era mi profesora de cálculo, con Inés tomé tres cursos de cálculo de los cuatro que tocaba, le llamábamos “Inesota” esto era por su morfología, porque había dos profesoras de cálculo llamadas Inés, una Inesita que era más bien delgada y bajita y una Inesota que era más corpulenta, grandota, ella era la nuestra que aunque se mostraba ser como ruda, en verdad, Inés fue una mujer muy bondadosa desde el primer día de clase cuando llamó a lista le preguntaba a uno que de dónde venía, yo le dije que del San Pedro, con lo cual ella me cogió mucho cariño porque un hijo de ella también había estudiado en el San Pedro, pero Inés era igual de bondadosa con todo el mundo, desarrolló un vínculo muy especial conmigo y con todos, la forma como ella daba la clase, era muy tranquila, con control humor, no avasallando, no era llenar un tablero de ecuaciones sin mirar atrás, era una cosa didáctica, pausada, con un desarrollo y una lógica

donde el estudiante importaba mucho, o sea ella siempre estaba atenta a si el estudiante entendía o no, se detenía, preguntaba y volvía a retomar el discurso tratando siempre de dejar lo que estaba haciendo en claro, y no avanzar sin asegurarse que todo quedara en claro, se notaba a todas luces que era una persona con toda la experiencia del mundo”

Conquistar una posición de autoridad y respeto no era una preocupación, pues esta se conseguía en la medida en que los estudiantes reconocieran en el maestro una persona competente para su labor, característica que como se indicó antes, poseían de facto estos docentes. PIJ#1 expresaba con admiración un ejemplo de dicha cualidad “él era en la clase como ‘un abuelo’, te llegaba a ti con la forma cómo los abuelos te relatan las cosas, entonces llegar a la clase de él era una delicia porque se pasa el tiempo tan agradablemente escuchándolo, oyéndolo, viéndolo. Realmente era fascinante disfrutar como los abuelos te van contando la historia con unos detalles que uno sabe que han leído mucho, han estudiado mucho, entonces el peso de lo de la calificación, de las notas, pasa a un segundo plano porque uno simplemente responde, a uno le da pena hacerle cualquier ensayo tonto, tocaba hacer las cosas bien.”

De igual manera, PIN#4 destacaba como un atributo diferenciador y sumamente trascendente que su director de tesis del pregrado, le hubiera ofrecido una relación cercana pues eso le permitió superar algunas restricciones que no le había permitido disfrutar plenamente de la vida universitaria. “a veces teníamos la oportunidad y hablábamos de lo que me afectaba a nivel personal, de la timidez, de qué tanto me costaba y toda esa cuestión, el me ayudó mucho, entonces me fui soltando y ganando confianza, le agradezco mucho, él si me aportó bastante”.

En definitiva, estos maestros notables, se preocupan principalmente por el desarrollo del estudiante más que por el conocimiento, su prioridad era formarlos de manera integral, formarlos para la vida, y para su futuro desempeño académico o profesional, tal como expresaba PIJ#5, que aprendió de su maestro de circuitos, “por ejemplo, tú terminabas el parcial y tenías que valorar tu propio parcial, si yo sentía que me iba bien, pues lo ponderaba bien, o si no lo ponderaba bajito, al final la nota era un ponderado sin saber cómo le había ido, era una apuesta pero tenía algo importante que él decía, ¿es que acaso ustedes tendrán en su vida profesional alguien que les diga si está bien o está mal, o los guie o les revise? No, ustedes son los que deben saber qué está bien, o no, eso me parecía muy formativo, eso yo lo

hago con mis estudiantes en los quiz.

### **Fueron ejemplo de pasión y profesionalismo**

La pasión de estos maestros por su quehacer docente, quizás fue lo que generó mayor recordación por parte de los profesores, cómo demostraban el gusto por el trabajo que realizaban, se convertía en un elemento diferenciador e inspirador. La pasión con la que enseñaban, lograba despertar en los estudiantes interés por la profesión e incrementar la motivación no solo por la clase sino por su carrera, “lo que más apreciaba era como ella inducía al estudiante al amor por la enfermería, ella no era la más amorosa, pero se le notaba el amor por lo que hacía, era realmente inspiradora” mencionaba la profesora PEJ#3 al referirse a su profesora favorita de la Universidad.

Estos maestros apasionados por su profesión demostraban ser personas comprometidas con su labor, siempre mostrando una actitud correcta y profesional, lo que indicaba de alguna manera que se dedicaban a aquello que constituía su fundamento de vida, y que además tenían las capacidades para desarrollarlo de la mejor manera y disfrutaban haciéndolo. Así lo mencionaba PIJ#5 “ella era una profesora brillante, era impecable para explicar, mantenía un excelente trato con los estudiantes, ella era perfecta en todo, todos la admirábamos mucho, era tener esa persona que te motiva, porque le gusta lo que hace, porque lo hace con esmero y genera un ambiente agradable para que todos vivan lo que ella vive”.

Demostraban una verdadera pasión por el conocimiento, vivían lo que enseñaban, entendían que su misión iba más allá de transcribir algo de un libro y ponerlo en el tablero, los estudiantes en realidad sentían que vivían el conocimiento, sabían que pasaban horas revisando textos y estudiando a profundidad cada uno de los problemas que llevaban a clase, que disfrutaban indagando y pensando sobre un tema (PIN#2).

Sin duda, eran ejemplo de profesionalismo, a través de cualidades como el respeto, el cumplimiento, la empatía, la ética, el servicio y la equidad que mostraban a sus estudiantes, lograban ser modelos de vida profesional, como lo hacía la profesora Ruby “que aunque se le veía la dulzura y esa suavidad, ella era muy estricta, ella valoraba a un paciente y le enseñaba a sus estudiantes con un grado de rigor y precisión, en qué lugar del cerebro fue la lesión, qué paso con el par craneal, etc, sin mirar resultados de laboratorio, sin ver análisis, ni tomografías, ella podía decir qué tenía desde su experiencia y dominio del tema. Para ella, era inaceptable que un estudiante llegara a clase a decir ‘no sé’, era muy estricta, pero en el trato con sus pacientes era tan hermosa, a menos que le estuviera preguntando algo a uno, ella era muy humana con su trato, muy entregada al servicio, muy ética, ahí fue cuando yo comencé a soñar que yo quería hacer una especialización, que yo quería ser como ella, quería llegar algún día a ser una profesora así”, mencionaba PEN#3. También, PEN#1 mencionaba cómo la profesora Martha lozano, quien le enseñaba cuidado intensivo, era una mujer muy preparada, muy suficiente en su desempeño, era una mujer reconocida, reconocida en el contexto como una muy buena enfermera, entonces ella decía yo quiero llegar a ser como ella, ese era mi modelo, era una mujer muy bien, pero exigente”.

Mostraban su profesionalismo, no sólo a través de la efectividad en su práctica y de las diversas cualidades humanas que poseían, sino incluso en su misma investidura en el ejercicio de su profesión, en el uso del lenguaje, en la forma cómo vestían, en la postura asumida, en la forma de relacionarse, etc., tal como describía su mejor profesor PIJ#1 “Él era supremamente cordial, respetuoso, amable, de muy buenas relaciones interpersonales. Lo aprecie muchísimo. No se trataba de lo que te dice, sino como te llega, con valores, con principios, con un estilo de vida donde no te está hablando realmente de justicia, de puntualidad y honestidad, sino que es una persona que cumple con esas condiciones, es un ejemplo de dichas condiciones. Entonces uno dice, es una persona realmente dedicada a la docencia, es un asunto de vida, de vocación, nunca llegó tarde a clase, siempre llegaba muy bien vestido, siempre lo vi de corbata, no faltó con eso ni un solo día, se veía a leguas que la docencia era algo que realmente le gustaba, le agradaba y esto lo transmitía de una manera natural”

De igual manera, PPP#1 recordaba con admiración, a Carolina Herrera, su profesora de genética, “ esa mujer era extraordinaria, no sólo era su modo de enseñar, era ella, era el significado completo de ‘profesora’... Recuerdo su disciplina, y bueno tener un nombre



cuesta mucho trabajo, recuerdo que teníamos clase con ella en el hospital a las 6 de la mañana, y uno llegaba y era de noche, y todo el mundo llegaba como podía a la universidad y esa mujer estaba impecable a las 6 de la mañana, y a esa hora ya venía de supervisar residentes en el hospital, y yo eso lo veía como... ‘Jue madre’ esto es un ejemplo de vida, esta mujer es lo máximo, pero como por si fuera poco, además yo tenía que verla en la noche porque yo era la monitora de laboratorio, y verla a las 8 de la noche tan elegante, tan puesta como estaba a las 6 de la mañana, entonces a mí esa mujer me genera gran admiración y respeto”.

Estos maestros lograban motivar e inspirar a los estudiantes, mostraban un ideal de profesional, era como ver un espejo de lo que se quería ser profesionalmente, sin saberlo lograban incidir en las decisiones profesionales futuras de los alumnos, así lo narraba PEN#2 al hablar respecto a las condiciones que la llevaron a escoger su área de especialización en su carrera como enfermera “recuerdo mucho a mi profesora de último semestre, ella era muy buena, era una mujer muy preparada, ella para mí fue como un modelo, era una enfermera muy bien formada, muy estudiosa, y además muy bien presentada. A mí me sorprendió de ella mucho como llegaba y hacia valer su posición como enfermera y como profesora, fue ahí cuando yo fui definiendo el área en el que me quería desempeñar, ella era especialista en cuidado crítico y eso a mí me gustaba mucho, ella tenía toda esa formación frente al paciente adulto crítico, el cuidado cardiovascular, el cuidado en cirugía cardíaca, todo eso que ella me enseñaba me comenzó a apasionar y fue lo me llevó a elegir esa área para desempeñarme hoy en mi carrera”.

De otra parte, los profesores señalarían que no ser un buen maestro también sería algo que marcaría sus vidas, pues aseguran que nunca haría o serían lo que fueron para ellos estos maestros, por ejemplo, tener en momentos cruciales de su formación profesoras bruscas, muy cortantes, demasiado exigentes los exponían a momentos de ansiedad y de gran angustia, les ponía en situaciones negativas que marcaron la enseñanza como un momento especialmente angustiante, estresante y difícil, lo cual no debería ser de esa manera. PEN#2, PIJ#5, también apuntaría que debió retirar en segundo semestre una asignatura, porque tenía un profesor “muy cuchilla” que incluso a todos los trató de delincuentes, era un profesor que no le generaba ninguna confianza y propició un ambiente de inseguridad tal, que los obligó a retirarse.

O simplemente el hecho de que un maestro no contara con el dominio pedagógico y disciplinar, como es el caso del maestro que no quisiera recordar PIN#1, que convirtió la clase más divertida que tenían en ‘un completo ladrillo’ (la maestra a cargo enfermó y tuvo que ser reemplazada por un maestro nuevo), “él no tenía el conocimiento sobre la materia, él era experto sólo en un tema y sobre eso centraba todas las clases, era un experto de la independencia; entonces sólo se dedicaba a contar hechos que no tenían ningún sentido para la clase y ponía a los estudiantes a llenar hojas de cuaderno, pero no sabíamos cuál era la relación que tenía lo que escribían con la materia que estaban viendo”.

La trayectoria académica de estos profesores, les permitió adherir una visión social y pedagógica, que los llevo a acceder al mundo de forma particular, y les permite ahora transmitir el conocimiento, repasando las formas de enseñanza que fueron decisivas en sus propios procesos formativos, pero que además con el tiempo y la experiencia ellos mismos han ido mejorando para convertirlas en poderosas armas que los han conducido al triunfo académico y docente.

## Referencias

- Arboleda, N., y Rama, C. (2013). *La Educación Superior A Distancia Y Virtual En Colombia: Nuevas Realidades*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Betancourt-García, M. (1994). Movimientos Sociales y Estado. Disponible en [http://bdigital.unal.edu.co/43150/24/Modernidad%20y%20sociedad%20politica%20en%20Colombia\\_Parte%204.pdf](http://bdigital.unal.edu.co/43150/24/Modernidad%20y%20sociedad%20politica%20en%20Colombia_Parte%204.pdf)
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE. (2014). Informe Determinantes de la deserción. Disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_Informe\\_determinantes\\_desercion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf)
- IESALC-UNESCO. (2002). LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA INFORME. Disponible en <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/UNESCO--Informe-educacion-Superior-en-Colombia--20.pdf>

- Lipman, J. (2013). *Por qué los maestros estrictos obtienen buenos resultados*. Disponible en <https://www.wsj.com/articles/why-tough-teachers-get-good-results-1380323772>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)
- Rincón-Bonilla, L. (1997). La Educación Colombiana en la Década de los 80. *UAEM*, 14, 133-148.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105.

## **Capítulo 4. Elementos fundantes del “habitus” de los mejores profesores universitarios**

### **Introducción**

Esta investigación comprende al profesor como un agente socializado con poder creador y clasificador, que aplica en su práctica principios de organización construidos y adquiridos en el acontecer de una “experiencia social situada y fechada” (Bourdieu, 1999, p. 181). Estos principios son generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, que se convierten en principios de clasificación, de visión y de división, que permiten establecer la forma como se llevan a cabo las actividades cotidianas en la práctica docente. Ello implica que dicha acción no es sólo producto de un sistema de adaptabilidad, sino también la misma práctica tiene la capacidad generadora de nuevas prácticas.

Ello justifica en este caso, la necesidad de comprender, las trayectorias de los profesores universitarios, a través de las circunstancias que dieron lugar al ingreso de su carrera profesoral, sus primeras experiencias docentes y la posición que ocupan dentro del espacio universitario. Dichas trayectorias establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Aunque no son las mismas diferencias para todos, si constituyen un cuerpo de características que permiten responder a la pregunta ¿cómo los profesores aprenden y se construyen en, a través de y cómo parte de su práctica docente?

En este sentido, el habitus como unidad de análisis en este trabajo, determina la práctica y esta a su vez determina habitus que da lugar para nuevas formas de práctica. La forma como la práctica determina el habitus se comprende desde la identificación de las características que enmarcan la producción de las mismas y la forma como éstas se transforman. Por ello, este artículo recopila, a través de las trayectorias de los profesores, los principales aspectos que determinan su propensión a mejorar cada día lo que hacen en el campo de la docencia. Dichos aspectos configuran los resortes que activan aquellas disposiciones adquiridas previamente, permitiéndoles actuar de una manera u otra en una situación determinada.

La propensión por mejorar su práctica conlleva a un entrecruzamiento de principios organizadores que configuran, lenta y ordenadamente, lo que se considera una buena práctica docente en la educación superior. Ello, sustentado en el preámbulo metodológico que los profesores producto de este análisis son aquellos que -de acuerdo con la opinión de sus estudiantes de los últimos dos años- ocuparían el lugar de los mejores profesores de su carrera.

Para ello, se establecen las diferencias y las concordancias entre las prácticas de veintiún (21) profesores reconocidos por ser los mejores profesores de los programas de Ingeniería Industrial y Enfermería de las universidades: Nacional de Colombia, de carácter pública, y la Pontificia Universidad Javeriana, de carácter privada. Para establecer las características comunes a los relatos de los profesores se consideraron como referencia para su organización y análisis las siguientes fuentes: 1) Los conceptos ofrecidos por los expertos académicos que fueron partícipes de la configuración de Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad de la educación superior en Colombia, entrevistados en la parte I de esta investigación; 2) el concepto sobre docencia de excelencia aportado por los directores de departamento a cargo de los profesores; 3) las referencias sobre docencia de calidad que reposa en los documentos institucionales; y 4) la revisión de la literatura al respecto. Lo anterior, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Vázquez, Cordero y Leyva (2014), la forma como en varios países se ha venido consolidando la implementación de marcos para la buena docencia es a partir de consensos de la opinión entre docentes, investigadores y autoridades educativas.

## **Metodología**

Para identificar a los profesores que participarían en la investigación se procedió a seleccionar a los mejores profesores de cada uno de los programas de Ingeniería Industrial y Enfermería. Se diseñó una metodología estadística que seleccionará los nombres de los mejores profesores, a partir del análisis de los resultados de las encuestas aplicadas semestralmente a los estudiantes, a nivel institucional, durante los últimos cuatro semestres (Ver anexos).

Consecuentemente, a la consistencia de los hallazgos en las encuestas estudiantiles, se agregó como variables discriminatorias el tiempo de vinculación del profesor en la

institución, el máximo nivel de formación académica alcanzado, la cantidad de clases a cargo, el tipo de asignaturas dictadas y el número de estudiantes atendidos en los cuatro periodos previos al análisis.

El criterio de ordenamiento y selección de los datos extraídos consideró como parámetro el concepto de “docencia excelencia” que se había solicitado previamente a los directores de departamento a los cuales pertenecen profesores que brindan servicios académicos a los programas mencionados. El análisis contempló, los profesores mejor calificados acorde con los conceptos previamente establecidos por los directores de departamento de cada uno de los programas acerca de “que es un buen profesor”. Los conceptos a saber son los siguientes:

### **Concepto docencia de excelencia referido a profesores del programa de Ingeniería Industrial**

*Encuentro que la excelencia de un profesor en docencia en la Pontificia Universidad Javeriana debe girar en coherencia con nuestro proyecto educativo, en la calidad de la relación profesor estudiante. Esa excelencia se puede resumir en que le importa sus estudiantes, lo que pasa con ellos. Esto implica que el profesor debe preocuparse por conocerlos individualmente, académicamente, pero también personalmente. Sus fortalezas, sus inquietudes, sus intereses. Esto implica también que cuando un estudiante no obtiene las notas esperadas, el profesor se pregunte que puede estar pasando; y busque generar en su estudiante una reflexión sobre lo que puede estar ocurriendo. Un excelente docente encuentra medios y formas respetuosas para dar realimentación a su estudiante, sin importar lo doloroso que pueda ser. Un docente excelente, encontrará excusas en diversos momentos, escenarios y circunstancias de su curso, para favorecer no solo el avance académico del estudiante, sino su crecimiento personal. Por ejemplo, el estrés que puede generar un examen, puede ser un valioso escenario para generar reflexiones en el estudiante que lo inviten a darse cuenta que esas situaciones de estrés son una oportunidad para conocerse a sí mismo, para practicar el auto-control, la paciencia, entre otras habilidades y virtudes. Un docente excelente, debe buscar mejorar cada una de sus clases. Estará frustrado cuando una clase no sale bien, y encontrará satisfacción cuando nota que sus estudiantes no solo aprendieron un tema, sino que se enamoraron del mismo.”*

Concepto suministrado por el Ingeniero Lope Hugo Barrero, Director de Departamento del Departamento de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana.

## **Concepto docencia de excelencia referido a profesores del programa de Enfermería**

*Un profesor excelente, es aquella persona que siempre está en búsqueda de su desarrollo profesional, como medio para permitir la formación integral de los estudiantes, de esta manera se preocupa por ser un ejemplo que refleje la pedagogía ignaciana, en donde su compromiso sobrepasa los espacios académicos de salones, para proyectar a sus estudiantes a ir más allá, a buscar la transformación de nuestra sociedad, a través de una motivación continua que se alimenta de esa continua búsqueda de saberes que logra realizar a través de la investigación y la docencia. Así mismo, un profesor excelente, es aquella persona que logra generar redes de conocimiento con sus compañeros y que busca escenarios y mecanismo para compartir su experiencia para una permanente construcción conjunta de nuestra profesión.* Concepto suministrado por la Enfermera Beatriz Andrea Prada, Directora del Departamento de Enfermería Clínica, de la Pontificia Universidad Javeriana.

Dicho análisis y selección de profesores fue realizado por la investigadora para el caso de los programas de Industrial y Enfermería la de la Pontificia Universidad Javeriana-PUJ. Para el caso, de la Universidad Nacional, después de insistentes intentos para que la Universidad suministrara a esta investigación una base de datos con resultados anónimos sobre los profesores de los programas mencionados, esto no fue posible. Por ello, se concertó cita con la Dirección Académica, unidad responsable de la evaluación docente, se entregaron los criterios mencionados con lo cual la dependencia realizó directamente la selección y aportó a la investigación los nombres de los 20 mejores profesores (10 para cada programa) susceptibles de ser entrevistados.

Una vez fueron identificados los profesores mencionados, se procedió a identificar sus datos de contacto y enviarles carta, a través de correo electrónico para invitarlos a participar (ver anexos). De los profesores contactados 19 aceptaron participar en la investigación: 5 de los programas de Ingeniería Industrial y 5 de enfermería de la PUJ; 5 del programa de Enfermería y 4 del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional.

En paralelo, fue diseñada un modelo de entrevista no estructurada que indagó cinco dimensiones de análisis: a) acontecimientos de la historia familiar y escolar<sup>74</sup>; b) características socioeconómicas y estructurales de la familia y la escuela; c) momentos significativos de trayectoria personal, académica y profesional; d) principios del actuar docente; y e) concepciones sobre las políticas de mejoramiento institucional. Ver anexos.

La entrevista fue sometida a una prueba piloto con dos de los mejores profesores identificados en una universidad pública y una privada. Para ello, se procuró seleccionar un hombre y una mujer, el profesor perteneciente a la una universidad privada acreditada, mientras que la profesora pertenecía a una universidad pública acreditada. La prueba piloto consistió en llevar a cabo, para cada profesor, tres entrevistas, cada una de dos horas, recabando información sobre las dimensiones mencionadas, a través de la técnica de relatos de vida, descrita en la parte III de esta investigación.

Después de la transcripción y el análisis detallado de dichas entrevistas, se llegó a la conclusión que las preguntas realizadas habían orientado adecuadamente el contenido de los relatos, pues estos suministraban con suficiencia información para realizar los análisis correspondientes. De acuerdo con lo anterior, se decidió incluir su contenido como parte del análisis, pues los profesores entrevistados conservaban las mismas características de los profesores seleccionados para la investigación.

Las entrevistas a los profesores seleccionados fueron realizadas en los recintos de cada institución, en los tiempos destinados por los profesores para ello. Para su realización se contó con el apoyo de grabadora para realizar posteriormente su transcripción manual. Fueron transcritas de manera completa noventa y cuatro (94) horas de grabación, con lo cual se procedió a realizar una lectura de cada uno de los relatos para establecer categorías subyacentes a los relatos. Una vez establecidas las categorías se realizó un análisis de contenido con el apoyo del software cualitativo Nvivo, clasificando los relatos en las siguientes siete (7) categorías de análisis resultantes de la lectura transversal:

1. Formas y tradiciones familiares y personales que confieren peso al actuar

---

<sup>74</sup> La trayectoria escolar comprende los acontecimientos significativos del profesor durante su formación en escuela, colegio y universidad.



2. Disposiciones inculcadas por la escuela, colegio, universidad
3. Acontecimientos significativos en la vida del profesor
4. Características de su posición como profesor al interior del espacio universitario
5. Luchas para aumentar capital académico
6. Esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas
7. Principios organizadores de su práctica docente

Cada una de las categorías fue ordenada por subcategorías y variables, resultando 213 variables de clasificación, las cuales se describen en el anexo. Así mismo, dicho anexo revela el resultado de la categorización y participación de cada uno de los 21 profesores en cada una de las variables mencionadas.

## **Principales disposiciones y trayectorias de los mejores profesores universitarios**

### **Capacidades inherentes al profesor**

La mayor parte de las propiedades del capital cultural suponen un proceso de incorporación, pues si bien la acumulación de capital cultural objetivado está relacionada con la capacidad económica, ello no significa necesariamente que el agente tenga la capacidad de apropiarse de éste y que éste pueda ser convertido en una disposición, ello también requeriría, por ejemplo, la posesión de determinadas habilidades, conocimientos, etc.

Por ello, la investigación también se preocupó por identificar cuáles serían las capacidades más predominantes en los profesores, encontrando que la capacidad más común tanto en los profesores de enfermería como los de ingeniería fue la proclividad al éxito académico. Serían profesores que siempre demostraron el logro de reconocimientos académicos, obtuvieron calificaciones altas en la escuela y colegio y congruencia su paso por la universidad fue exitosa, logrando además conseguir becas y apoyos para cursar posgrados.

Así mismo, fueron profesores que lograron insertarse con éxito en el mundo laboral y académico, siendo identificados por otros como sobresalientes en sus labores. Dichos docentes se encuentran

distribuidos de manera bastante uniforme entre las dos universidades, tal como lo muestra la figura 33, notándose una mínima diferencia en los profesores de la Universidad Nacional quienes tendrían una mayor posesión de esta capacidad.

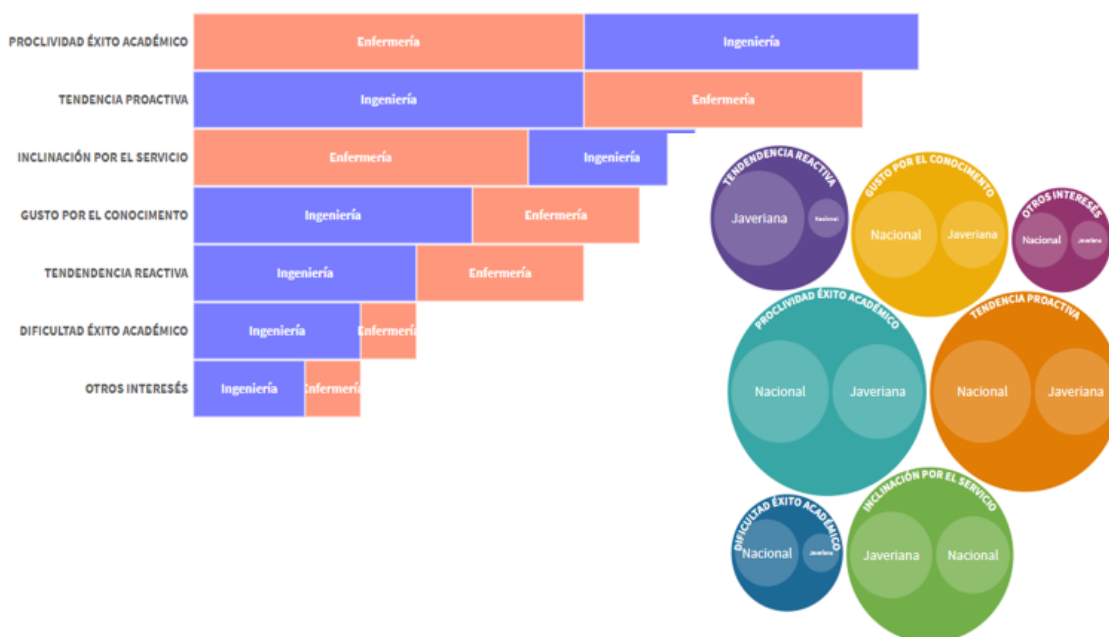


Figura 33 *Capacidades inherentes al profesor*. Fuente: Elaboración Propia.

La segunda capacidad identificada con mayor presencia en los profesores fue su tendencia a ser proactivos y buscar oportunidades más allá de sus fronteras, “después de la universidad tomé varios cursos de inglés por la tarde y cuando terminé, decidí hacer un curso intenso de inglés en el Colombo, entonces hice básicamente dos años o sea un año en el rural y un año más me prepare hice el TOEFL y todo porque quería irme fuera del país, mi idea original era, quiero formarme quiero estudiar, pero cuando está más formada, me quiero ir y formarme fuera del país” (PEN #1).

Dicha proactividad era reflejada a través de propuestas innovadoras en el ámbito laboral como se ejemplifica con el relato de PIJ #3 “eran tantas las quejas que llegaban de esa asignatura que ya habían llegado el asunto hasta Rectoría, para ese entonces, a mí me encargaron de una de las jefaturas de sección, la de métodos cuantitativos, y esa asignatura estaba ahí , yo me dije ‘bueno hagamos esto, arreglemos este problema’, nos sentamos, en su momento, con la dirección de carrera, con los demás profesores, fue un trabajo largo pero la asignatura quedo bien, y luego lo hicimos lo mismo con otras que tenían similar problema” (PIJ #3).

De otra parte, la inclinación por el servicio, resultó ser también una capacidad muy presente, principalmente en los profesores de enfermería, lo cual coincidiría de manera clara con la opción de su carrera profesional. La inclinación por el servicio se notó en mayor grado en los profesores que pertenecen a la Universidad Javeriana, coincidiendo además con los valores que promueve dicha institución.

Algunos ejemplos de esta cualidad, los ofrecieron PEJ#1 “yo no soy una persona muy sociable y no me la voy fácilmente con las demás personas pero allá en mi ruralito en el centro de salud, yo salía a buscar y ayudar a la gente, yo sentía que yo tenía que ayudar a la gente, ahí me di cuenta que yo era muy dada a ayudar a la gente y me sentía útil y me sentía reconocida por ellos...ahí fue donde me quedo gustando lo comunitario, aunque también me reafirmé con la parte del cuidado pues me sentía feliz ayudando y cuidando”.

PEJ#5 “siempre me gustó participar de manera voluntaria en la brigada de salud que hacía el hospital, íbamos en la ambulancia pues en ese tiempo estaba todo el tema de guerrilla y siempre teníamos que andar uniformadas de blanco inclusive él médico, odontóloga y bacterióloga con su bata blanca para que lo identificaran y corriéramos riesgo, nosotros hacíamos consulta, llevábamos vacunas, tomábamos muestras, atendíamos los niños, etc., era chévere estar ayudando a las personas, a pesar del peligro, ellos en agradecimiento nos recibían con comida, imagínate la comilona de gallina, era muy reconfortante a pesar de que estábamos expuestos, de hecho a un médico rural si se lo llevo la guerrilla un fin de semana para que atendiera un herido, pero luego lo retornó”. Lo anterior pone en evidencia que la inclinación por el servicio más allá de ser una obligación, era inherente al actuar de los profesores pues no correspondía a las responsabilidades asignadas sino se derivaba de la iniciativa propia del profesor.

En el marco de esta misma iniciativa, también se identificó el gusto por el conocimiento, como una cualidad inherente a su actuar de estos profesores. En especial para los profesores que pertenecen a la Universidad Nacional, esta es una cualidad que resulta primordial en la profesión académica y docente, pues no sería lógico pensarse un buen profesor, si el no respirara en su forma de ser un interés genuino por el conocimiento.

Aunque no en todos los relatos se marcó dicha característica por no ser explícita, se sobreentiende en otros aspectos que todos los profesores poseen dicha cualidad, la cual es propia de su forma de ser: “yo tenía problemas físicos de movilidad, entonces tenía prohibida toda la actividad física en el colegio, yo nunca salía a jugar al recreo, como las otras compañeras, entonces yo me metía a la biblioteca, uno pedía el libro y se iba para la sala de lectura, todos los días míos eran en la biblioteca, me pasaba por los anaqueles de la biblioteca y yo me recorría todo y me sentaba en un rincón de los anaqueles a leer y luego me los llevaba para la casa, pero como no había luz en el pueblo sino por horas, a cada uno nos daban una linterna para ir al baño, yo me gastaba las pilas porque me escondía en la noche a leer y entonces mi mamá me regañaba porque yo cambiaba las pilas con mis hermanos sin que se dieran cuenta hasta que se nos acabaran todas las pilas, además porque yo me encerraba a leer y no escuchaba a nadie hasta sentía a mi mamá pum un juetazo, un regaño, yo vivía enamorada de los libros” PEN#4

### **La familia, una brújula que orienta el actuar.**

El sistema de disposiciones inculcadas por la educación de los padres y las condiciones de existencia de la familia de los profesores se consideran por excelencia la parte neural de la configuración del habitus. De este modo, lo inculcado por la familia constituye el principio generador y unificador de las prácticas, al incorporar el profesor a través de la familia, tendiendo a reproducir y lo que toma como punto de referencia para reinventarse inconscientemente o simplemente imitar de manera consiente dicha forma de actuar interiorizada.

Por ello, para esta investigación el habitus se concibe como el conjunto de disposiciones adquiridas por el profesor, pues son producto de su historicidad y de los sistemas de relaciones que éste establece en particular en su familia y en la escuela. Por tanto, lo que hoy son los profesores es el resultado de lo que han venido siendo, es decir de su entorno familiar, de los referentes que le ofrecen los miembros de su familiar en cuanto a formas de configurar sus vidas profesionales y laborales.

Sobre todo, el actuar de los profesores es, en gran parte, el producto de los principios familiares que inculcaron sus padres y el contexto en cual creció. Estas tradiciones familiares son condiciones inherentes a la existencia misma del profesor, por tanto, la historia familiar se convierte en un conjunto de disposiciones que fundamentan el actuar del profesor. El resto de su vida, dichas disposiciones unidas a otras características de su trayectoria, configuran los principios de acción cuando un profesor lleva a cabo su práctica.

En el análisis de dichos principios no sólo se indaga en las singularidades de cada uno de los profesores, sino además en las características comunes que se identifiquen en sus historias colectivas. En el capítulo anterior, se describió el detalle de la singularidad de los relatos identificando los aspectos comunes y relevantes de su historicidad familiar. A continuación, se presenta el resultado ordenado de características comunes, su relevancia y discriminación en cada uno de los casos de estudio considerados (Javeriana vs Nacional / Ingeniería vs Enfermería). El análisis de este conjunto de características y las regularidades halladas determinarán el capítulo subsiguiente respecto a cuáles serían las disposiciones de los profesores que se podrían relacionar con el mejoramiento docente.

### ***El entorno familiar establece disposiciones***

En efecto la familia es aquella que asegura el bienestar de los hijos, motivo por el cual la principal función de los padres es velar porque los hijos cuenten principalmente con condiciones de vivienda, alimentación, salud y educación. Dicho bienestar depende no solo de las condiciones sociales y económicas, sino de la forma como se constituye dicha familia, la organización en su interior y los roles que jueguen cada uno de sus miembros. Variables relacionadas con el origen, el estrato, la composición y el lugar ocupado por los participantes, resultan decisivas a la hora de establecer los rumbos que han de tomar cada uno de sus miembros.

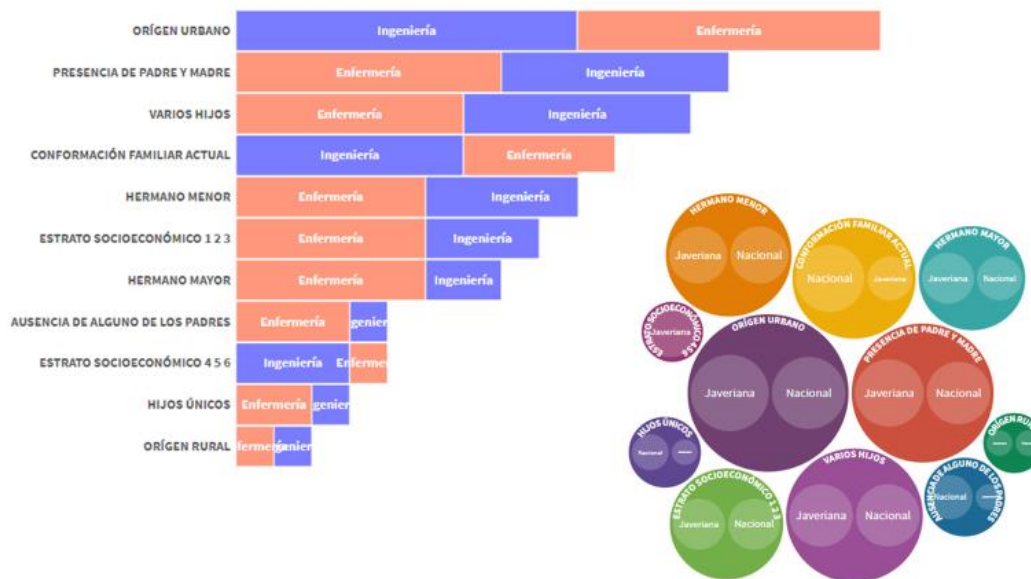


Figura 34 *Características del entorno familiar por programa y por universidad.* Fuente: Elaboración Propia.

Por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de las familias es un factor relevante, pues se comprende que para familias de estratos socioeconómicos muy bajo la posibilidad de ingresar a la universidad es casi nula. De hecho, sólo se identificó un participante que sus condiciones de origen no llegaba al estrato 1 “después de que mi papa nos dejó, mi mamá se enfermó, entonces nos quedamos todos chiquitos en la calle, nos tocó a todos empezar hacer la vida en la calle, a la mayoría, porque había unos hermanos muy chiquitos, lo que ya entendíamos todos salimos a la calle a buscarnos la vida y nos olvidamos un poco del estudio, de que el estudio era importante, en ese momento lo importante era comer, entonces nos dedicamos a sobrevivir” (PN#1).

Este caso se convierte en una excepción a los resultados generales de este estudio, ya que - como lo indica en la figura 34 los profesores de esta investigación provenían principalmente de familias ubicadas en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, siendo el estrato 3 el más predominante de este grupo y con una distribución similar entre las dos universidades de estudio.

Así mismo, en los estratos 1, 2 y 3, se encontró una distribución levemente mayor entre los profesores de enfermería con respecto a los profesores de ingeniería, lo que no ocurrió dentro del grupo más pequeño que pertenecían a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6, pues

fueron los profesores de ingeniería los que pertenecían a la Javeriana los que contaban con esta característica. Por ello, se comprende que una característica importante en los profesores de enfermería era pertenecer a familias con recursos socioeconómicos de tipo medio y bajo.

“Una de las cosas que biográficamente me han marcado mucho es que yo provengo de una familia de estrato medio bajo, En esa época no teníamos ni escasamente para la comida. Fuimos creciendo a medida que mi papá iba construyendo la casa, no teníamos muchos medios económicos para muchas cosas, así que nunca pensamos en que pudiéramos acceder a universidad privada, estas son muy costosas” (PEJ#1).

Otro elemento relevante es que la mayoría de los profesores cuentan su origen en un espacio urbano, esto resulta trascendente, porque -como se dijo en la parte I de esta investigación- la mayor oferta de educación se encuentra concentrada en las grandes ciudades por lo que crecer en una zona rural minimiza las oportunidades de formarse académicamente. Además de ello, las aspiraciones y las perspectivas de una familia rural, difieren en algunos casos, pues concentra sus esfuerzos en asegurar la continuidad de su linaje para conservar la posibilidad de cultivar la tierra y mantener a flote la productividad de su finca, mientras que en una familia urbana su preocupación se centra en la conservación o aumento del capital económico y social, el cual, a su vez, representa su jerarquía social.

Dicho capital procede de su capacidad económica y de su educación principalmente, por lo que una de sus prioridades de estas familias se centra en brindar las mejores condiciones para la educación, como lo demostraron los relatos asociados a la permanente preocupación del padre porque sus hijos logaran estudiar. (Ver capítulo en el cual se explican las disposiciones familiares).

Esta concentración en lo urbano, quizás se explica porque la concentración de población en la ruralidad para la época de nacimiento de los participantes, la mayoría en los 70's, ya era escasa, pues las oportunidades ciudadanas y los riesgos del conflicto armado ya habrían atraído la mayoría de familias campesinas para migrar a las ciudades.

Con ello, de alguna manera se había protegido a muchos de los participantes de las amenazas preexistente en la vida. Como fue el caso de PEN#3, el cual habría llamado la

atención, “yo nací en San Martín-Meta, pero crecí en el putumayo porque en ese tiempo mi papá producía mucho arroz y tuvo que trasladarse para allá”. Esto marcaba su destino para acotar su futuro a una vida matrimonial, en el mejor de los escenarios, con un hombre decente de la región o ser víctima de uno de los múltiples crímenes que se cometían en contra de las mujeres en medio de las confrontaciones causadas por el narcotráfico. Así, llegar a estudiar a la ciudad y construir su futuro profesional ameritó grandes sacrificios familiares y personales.

De tal manera que la mayoría de los participantes tuvieron la fortuna de crecer en un ambiente urbano, lo que los llevaría a acceder a la educación y las oportunidades laborales con menos dificultades que aquellos que crecieron en un ambiente rural. No obstante, la ciudad pone sus propios retos, la consecución de recursos económicos es más fácil, pero las inversiones en sostenimiento son mayores.

Un factor decisivo es la presencia de padre y madre en la familia, particularmente en la sociedad colombiana, en la cual -para dicha época- los roles de padre y madre se encontraban muy bien definidos, estaban tan marcados en términos de sus obligaciones y actividades. Un rol dependía del otro, el padre proveía los recursos del hogar y brindaba protección, mientras la madre cuidaba de los hijos y atendía el hogar. La mayoría de los participantes tanto de enfermería como de ingeniería contaban con familias compuestas por padre y madre (Ver figura 36), lo cual brindaba estabilidad económica y emocional. Solo para pocos profesores, esto no fue posible, los cuales justamente pertenecían a la Universidad Nacional.

Cuando uno de los padres no estaba, esto representaba una crisis familiar sin precedentes, los roles en su totalidad debían ser asumidos por uno solo de los padres, “Mi padre falleció, él era comerciante, hace 3 años él le dio un cambio a mi vida, siempre fui la hija consentida, vivíamos muy bien pero la vida nos dio un cambio bestial, mi papa se consigue otra mujer y pues hay todo cambio, nos quedamos solas, mi madre tuvo que asumir todo y yo tuve que adquirir muchas más responsabilidades” (PEJ # 2).

En su defecto, los roles olvidados por el padre debían ser cedidos a los hermanos mayores, por lo que la posición ocupada por los hijos a interior de las familias también define las



oportunidades. Ser hijo mayor representa la responsabilidad de garantizar que la integridad patrimonial y moral de la familia debe mantenerse, esta función no está vinculada a una persona en particular, hombre o mujer, es una función socialmente definida, es el deber de asumir el papel de líder del hogar en caso de ser necesario.

En este grupo de profesores, la mayoría ellos, actuaron como hermanos menores, la mayoría de ellos contaron además de la protección de sus padres con hermanos mayores que los cuidaran, “Mis dos hermanos mayores estudiaron sólo hasta primaria, les toco irse a trabajar desde muy jóvenes para ayudar a sostener la familia, después los otros pudieron estudiar más, los del medio son contadores porque ellos estudiaron de noche y trabajaban de día, y yo fui la beneficiaria de todos esos pobres clavados porque yo era la más pequeña, así que todos ayudaron para que yo estudiara” (PEN #5).

Aunque en proporción menor también hubo algunos que tuvieron que actuar como hermanos mayores y sacrificar su bienestar para asegurar el bienestar de los pequeños, “éramos tres hijas, las dos mayores ayudamos a que mi hermana menor terminara la carrera porque mi papá tenía dificultades económicas y problemas de salud, entonces fue necesario que nosotras respondiéramos por ella” (PEJ#5). Así, ser mayor era sinónimo de responsabilidad así no fuera hijo primogénito, el solo hecho de ser mayor le obligaba fungir como papá o mamá, por ello en esta investigación se determinó como hijo mayor a todo aquel que en su actuación hubiese tenido la responsabilidad de asumir el cuidado y sostenimiento de sus hermanos menores.



Figura 35 Referencias profesionales en la familia por universidades. Fuente: Elaboración propia

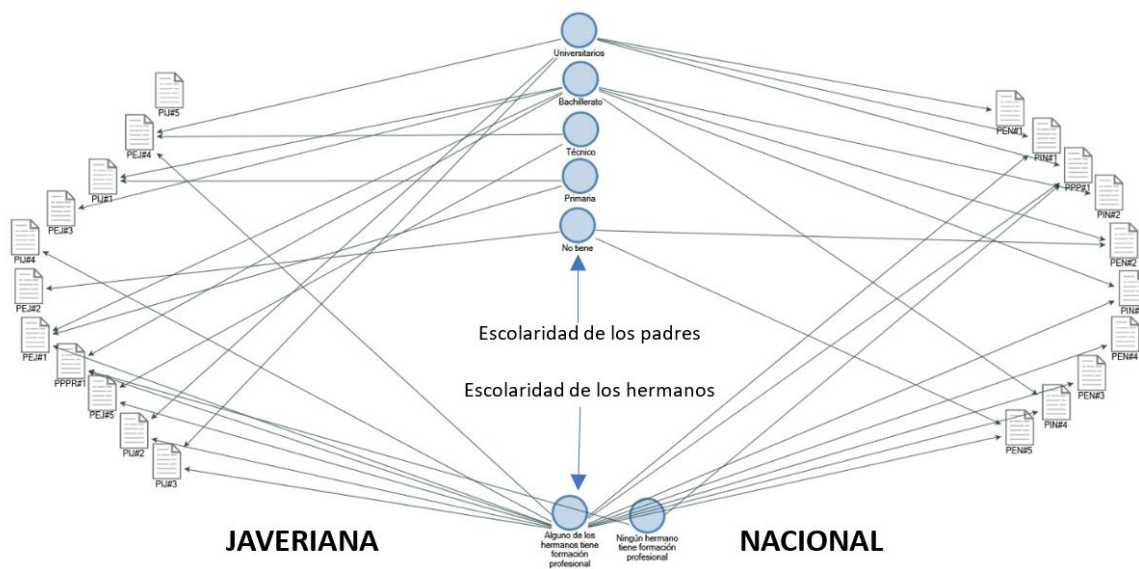


Figura 36 Referencias profesionales en la familia. Fuente: Elaboración propia

Seguir el ejemplo profesional de la familia, es un elemento clave en las decisiones y Las actuaciones de estos profesores, los niveles de escolaridad al interior de las familias juegan un papel fundamental para orientar las decisiones hacia la búsqueda de un futuro profesional,

ya sea porque se quiere seguir el camino profesional de los padres o porque aparece la necesidad de cumplir sueños no alcanzados por los mismos. Se encontró que la mayoría de los padres, tanto de los profesores de la Universidad Nacional como de la Javeriana habrían alcanzado como nivel máximo de escolaridad el bachillerato (Ver figura 36).

En consecuencia, muchos de ellos, se dedicaban a ser comerciantes independientes de negocios pequeños o prestaban sus servicios como empleados en tareas operativas. Seis las familias contaban con padres que habían cursado carreras universitarias (3 de la Javeriana y 3 de la Nacional), los cuales, a su vez, casualmente fueron aquellas familias que contaban con condiciones económicas más favorables, ubicadas en los estratos socioeconómicos 4,5 y 6. Los padres que tenían formación técnica y primaria como máxima escolaridad pertenecían solo a las familias de profesores javerianos.

A pesar de que la mayoría de los padres (14) no habían alcanzado la universidad, 19 de los 21 profesores contaban con hermanos que habían cursado carreras profesionales. Esto evidencia que la escolaridad de los padres más de ser una guía orientativa, se convirtió en los hijos en un mecanismo propulsor para alcanzar sueños no cumplidos. Ello también indica que los padres se esforzaron enormemente por conseguir que sus estudiaran, a pesar que las condiciones socioeconómicas no favorecían dicho escenario.

### ***Principios y valores que inculcaron padres y hermanos***

En el capítulo denominado *Análisis Disposicional del Profesor* se abordó en detalle los principios y los valores incorporados por los profesores a través de sus familias, por lo que este apartado se dedicará a realizar una síntesis de los principios más importantes que se identificaron.

Los principios inculcados por los padres influían sobre la forma de actuar de los profesores, principalmente a través de la mediación de la conciencia que adquieren sobre la importancia de construir su futuro de forma determinada. Dicha conciencia se refería a la

necesidad de superar las condiciones presentes para mejorarlas, era una responsabilidad que responde como compensación al esfuerzo hecho por los padres.

Prueba de ello, era el compromiso que adquieren con sus padres de salir adelante, el cual incorporaban como un ideal propio “en la época en que yo me crie uno estudiada porque uno verdaderamente tenía ganas de salir adelante, ir a estudiar para ser a alguien, estudiar para hacer mejor las cosas, de alguna manera se entendía que el estudio hacía que tú fueras mejor persona” PEJ#1. A mayor conciencia de los profesores sobre la responsabilidad adquirida con sus padres, mayor búsqueda de oportunidades. Dicha conciencia era interiorizada en la medida que los padres se convertían en su ejemplo, a través de sus acciones y sus decisiones.

Cuando aquí se habla de las acciones, se hace alusión particularmente a la forma como los padres actuaban en el hogar cuyo trasfondo tenía la necesidad de enseñar a sus hijos un valor o principio. El principio más importante de acuerdo con el análisis realizado, fue enseñar a sus hijos la necesidad de construir un mundo distinto. Principalmente en el caso de los profesores de enfermería, como se observa en la figura 36, este fue un principio inculcado especialmente por las figuras paternas, fueron los papás los que despertaron en sus hijos la preocupación social, la necesidad de esforzarse por producir cambios que mejoren la sociedad. Serían ellos quienes manifestarían contradicciones políticas y sociales, y quienes manifestaron desacuerdos, esto en el marco de una sociedad en la cual “la palabra empeñaba” representaba compromisos significativos, por lo que las mentiras políticas y sociales se convertían en verdaderas ofensas y suscitaban confrontaciones.

Los papás inculcaban en los profesores la necesidad de confrontar y liderar, estas serían condiciones necesarias para incorporarse a la sociedad y hacer algo por ella, “mi papá dijo usted es un líder, usted como líder que es, debería estudiar ingeniería industrial, los ingenieros industriales son líderes, son los que hacen empresa, son los que pueden transformarla, les va bien económicamente... nosotros no tenemos plata pero usted puede estudiar en la UIS y ser el mejor ingeniero” (PIN #2). Este principio de estudiar para construir un mundo mejor fue un principio impregnado de visión, ilusión y poderío que compartían los papas de profesores tanto de la Javeriana como la Nacional, como lo muestra la figura 36.

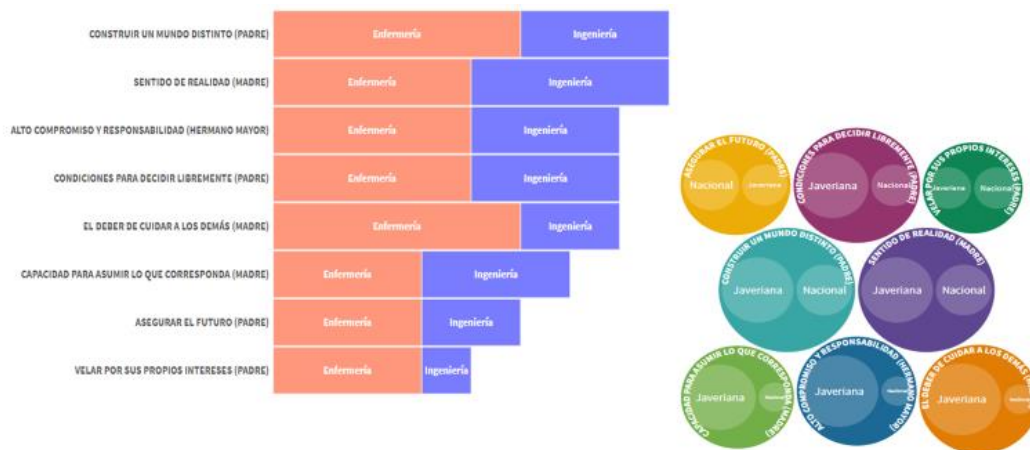


Figura 37 Principios y valores inculcados por la familia. Fuente: Elaboración propia.

Otro principio fundamental y de alto grado de importancia fue interiorizar un sentido de realidad -los profesores de enfermería e ingeniería fueron formados en igual proporción bajo este principio-, como lo muestra la figura 36 sería su madre quien principalmente se encargaba de hacerle caer en cuenta que debían tomar decisiones con un sentido de realidad y posibilidad. Así, se aseguraban de correr los menos riesgos posibles, pues nada mejor que la falta de condiciones de bienestar y el sacrificio de padres responsables para enseñar a los hijos que hay que soñar con límites, esto unido al temor al fracaso e incluso al ridículo por no lograr lo que se proponían.

A los profesores con condiciones escasas o difíciles no les quedaba más remedio que interiorizar la imagen que de sí mismos se formaban los demás, lo cual a veces ni siquiera alcanza su propio estereotipo. Por esta razón, el profesor (a) acababa percibiendo su situación como un destino marcado por la impronta social de ser una persona que no tiene las condiciones para ser, lo cual es reforzado con las actitudes y actividades asociadas a una persona con condiciones socioeconómicas limitadas.

“Mi ingreso a la Universidad fue complicado porque pues en esa época yo tenía compañeras con una posición económica muy favorable, ellas eran hijas del embajador y de empresarios y yo por mi parte era muy humilde, por ejemplo, mi forma de vestir era como de señora mayor porque cuando yo era pequeña mi papá no me dejaba ponerme ropa juvenil o ropa muy destapada, entonces me acostumbré a usar solo pantalones. Mi papá me compraba la ropa siempre de señora, faldas y pantalones, pero me compraba ropa de gente mayor. El nunca permitió que me vistiera como muy joven, entonces eso hacía que yo me sintiera como mal, como menos que ellas. De

todas maneras, es importante decir que a mí la universidad nunca me estigmatizó, era más yo que me comparada con las demás compañeras y sentía diferente” (PEJ # 1).

Por ende, esta situación se convierte en una limitante de progreso, dicha condición era percibida como negativa pues impulsaba a una falta de reconocimiento de sí mismos y les inclina a una actitud introvertida y tímida con la cual se prohíben muchas cosas, “lo mío era una timidez violenta, a mí me gustaba mucho el deporte y yo iba solo al estadio, pero luego decía uy no pero me toca ponerme pantaloneta, y no era capaz de ponérmela, incluso en educación física padecí toda la vida ,yo rezaba para que lloviera para no ponerme pantaloneta, en realidad era una estupidez violenta producto de la imagen que tenía de mí mismo” (PIN#4). Por lo tanto, en algunas ocasiones el sentido de realidad más que ser un mecanismo que les permitió reconocer una realidad determinada, les hizo interiorizar inseguridades y les limitó la posibilidad de exteriorizarse, lo cual implicaba tener una conciencia satisfecha de su propia imagen y de la imagen que trasmitían a los demás.

Un principio que también fue inculcado fue el “alto compromiso acuerdo con lo que muestra la última figura, este principio, aunque no fue el más presente ocupó y responsabilidad”, del tercer lugar, mostrando una mayor inclinación en los profesores de enfermería y con una presencia suficientemente mayor en los profesores de la Javeriana con respecto a los de la Nacional.

Un alto compromiso y responsabilidad fue inculcado por los padres, pero ejemplarizado particularmente por los hermanos mayores, como se mencionó antes haciéndose cargo de las obligaciones de la casa cuando sus padres así lo requerían. No obstante, así como los profesores fueron constreñidos para ser responsables, también fueron incitados a “poder elegir libremente”, particularmente el pará era quien con insistencia les invitada a decidir y hacer lo que querían, a pesar de las condiciones disciplinarias del hogar que no pueden ser ignoradas, siempre se alentó a los profesores a ejercer su libertad.

En particular, a las mujeres se les indicó la necesidad de estudiar para lograr independencias económicas y, en consecuencia, independencia marital pues de fondo habría persistía el temor de que estuvieran subyugadas con lo habían estado sus madres y abuelas,

“mi papá siempre nos dijo, ustedes tienen que estudiar porque la sociedad está hecha para los hombres y acepta cualquier cosa de parte de los hombres, pero de las mujeres no, y si ustedes consiguen un mal marido no quiero que se aguanten un mal marido porque no tienen cómo defenderse solas, por eso hay que estudiar”( PEN#3). Otra forma de brindar condiciones para elegir libremente, era justamente hacer esfuerzos mayúsculos ofrecerles a los hijos un escenario favorable, sin dificultades, para que la toma de decisiones no estuviese forzada por condiciones ajenas a su voluntad.

Un valor muy importante que fue enseñado fue “el deber de cuidar los demás”, fue inculcado por las madres con gran vehemencia, ellas a través de su ejemplo enseñaron el valor del servicio por los demás. Dicho valor fue en especial presenciado, de acuerdo con la figura 36, en las familias de los profesores de enfermería de la Universidad Javeriana, esto explicaría en gran medida porque estas profesoras optaron por una carrera como enfermería cuyo valor central es el cuidado hacia los demás.

Otros principios que también son comunes a los profesores, pero aparecieron con menos insistencia fue capacidad para asumir lo que lo que corresponde, asegurar el futuro y velar por sus propios intereses. Estos principios aparecieron con menos frecuencia, porque resultan ser en alguna medida oposiciones a los principios expuestos. Por ejemplo, en el caso de 1) desarrollar la capacidad para adaptarse, esto a su vez limita la posibilidad de elegir libremente; 2) asegurar el futuro podría limitar la posibilidad de resistirse a la realidad y buscar cambiar el mundo; y 3) velar por sus propios intereses puede tensionar la necesidad de cuidar a los demás.

### **Disposiciones culturales adquiridas en la escuela**

Bourdieu estudia de manera especial las disposiciones incorporadas, a través del paso por la escuela y la universidad, bajo la presunción que éste es uno de los escenarios por excelencia, en el cual, se confecciona el actuar de las personas. Allí, se consolidan las formas de pensar y de actuar que fueron incorporadas a través de la familia. Mediante la escuela, el colegio y la Universidad, los profesores adquirieron en gran parte su capital cultural incorporado.

De acuerdo con Bourdieu (2011), la incorporación de capital cultural supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un costo de tiempo, y de trabajo personal por parte del agente, lo que llamarían muchos el cultivarse a sí mismos. El capital cultural es un capital *personal* no puede transmitirse instantáneamente por herencia, es un proceso de apropiación de un agente singular, que decae y muere con su portador.

Es decir, el habitus de los profesores está relacionado con un determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades que incorporó durante su formación, como parte de dicha incorporación, aparecen lo que enseñaron sus maestros más allá de lo académico, las formas de actuar y proceder que configuraron en estos profesores verdaderos modelos de actuación para su práctica docente.

Al igual que en el caso de las disposiciones familiares, las disposiciones escolares fueron descritas en detalle en el capítulo titulado *Análisis disposicional del profesor*, por ello a continuación se enumerarán de manera general los aspectos más relevantes considerados por los profesores en cuanto a su formación académica se refiere.

### ***La formación que recibieron del colegio***

La mayoría de los profesores (15) fueron formados en colegios principalmente de tipo académico y 6 en colegios de tipo técnico o comercial. Los profesores que egresaron de colegios de tipo académico son los que pertenecen al área de ingeniería, mientras que los que estudiaron en colegios de tipo técnico o comercial fueron los profesores pertenecientes al área de enfermería.

Esto resulta relevante bajo la noción de que estos dos tipos de formación responderían a dos modos de reproducción distintas, de modo que constituyen una oposición entre la formación para el conocimiento académico y la formación para el trabajo. De hecho, se trata más bien de la diferencia entre formar a un estudiante para transformar el mundo y formarlo puramente como estrategia para la reproducción del mismo. Bajo dicho precepto, se identificó que la mayoría de los profesores tanto de la Javeriana, como de la Nacional fueron formados para transformar el mundo.



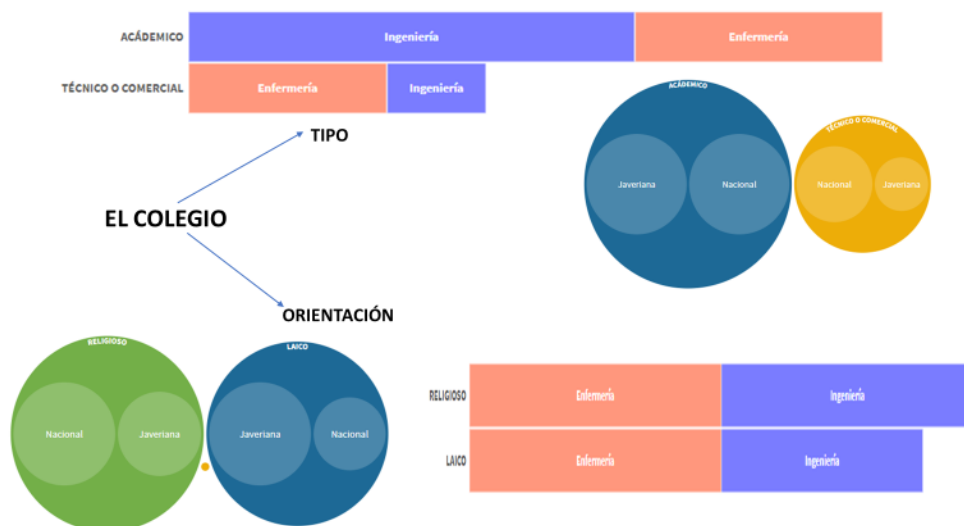


Figura 38 Tipo y orientación del colegio en el cual se formaron los profesores. Fuente: Elaboración propia

Este hecho se combina con que 13 profesores del grupo estudiaron en colegios de carácter privado y sólo 8 en colegios públicos. El concepto de lo público y lo privado tienen una connotación distinta, configuran una oposición importante bajo el concepto de que formarse en lo público difiere en sus propósitos formativos con respecto a formarse en lo privado. Los filósofos occidentales que desarrollaron teoría política incluyeron en el ámbito público, a aquel que tenía el poder de gobernar a los demás y, por tanto, incluían allí a quienes fueran superiores en razón y virtud. A su vez, consideraron a quienes pertenecían la esfera privada como aquellos que tenían el propósito de proveer una base productiva y reproductiva, es decir estarían al servicio del ámbito público (Tuana citada por Bernal, 2012, p. 86).

De acuerdo con esta teoría antigua, la formación en lo privado estaría supeditada a los intereses reproductivos de lo público, motivo por el cual este tipo de educación sería considerada como la más débil. No obstante, dicho concepto ha sido cambiado por las condiciones socioeconómicas y culturales del país, pues en Colombia estudiar en el ámbito privado es sinónimo de calidad, de prospectiva y de posibilidad.

Los colegios privados en su mayoría son financiados por gremios religiosos o comerciales que proveen recursos suficientes para garantizar la calidad y la competitiva en contraposición

a los colegios privados que son financiados con escasos recursos del Estado, lo cual diluye el concepto de lo público como sinónimo de calidad de los servicios para el bienestar de toda la sociedad. De modo que no podría afirmarse que en Colombia estudiar en un colegio de ámbito público significa recibir ni la mejor educación, ni ser formados para gobernar a los demás, como originalmente se había planteado.

Otra oposición que se observa en la figura 37 es que el 50% de los profesores fueron educados en colegios laicos y el otro 50% en colegios religiosos. Este último en particular, es un elemento que también puede ser diferenciador, ya que, además de la acción de reproducción que ejerce la escuela, se agrega el hecho de la transmisión del poder religioso de la misma. Como ya se explicaba en el capítulo anterior, el cuidado de las mujeres era otorgado a este tipo de instituciones, pues este tipo de formación doctrinal inculcaba en especial principios arraigados al servicio, así como una visión del mundo benefactora y subordinada. Por ello, estudiar en colegios religiosos muestra por una parte mayores posibilidades de ingreso a la Universidad Nacional al contar con la rigurosidad en la formación que asegura éxito al ingreso a la Universidad, pero muestra disposiciones de los profesores para la disciplina y el seguimiento a reglas.

### *Sus maestros son referentes de la práctica*

Los relatos acerca de la trayectoria académica de los profesores evocaron con insistencia los recuerdos que dejaron sus maestros durante su vida académica, dichos recuerdos no hablan sólo de su legado académico, sino que hablan de la huella que dejaron como personas y como profesionales. Los profesores ponderaron haber contado con una relación educativa privilegiada, pues “recuerdo haber tenido varios profesores que digamos uno dice, este profesor como sabe, es impecable, cercano, riguroso, yo quisiera ser como este profesor” (PEJ#4). De manera que los maestros se convierten en una influencia positiva o negativa en lo personal, en lo moral e incluso en lo profesional. Es importante mencionar que en la construcción de los relatos no se pidió a los profesores indicar cualidades de sus maestros, de esta forma estos atributos resultaron de indagar sobre la posibilidad de que el profesor

recordara algún maestro sin distinguir si este fuese un referente positivo o negativo para el profesor.

Esta categoría de análisis fue importante, porque los profesores identificaron de manera espontánea que sus maestros fueron un referente para su actuar, “Yo creo que sí, yo creo que a veces los profesores influyen mucho en lo que pueden ser los gustos de los estudiantes a futuro. En la manera como les lleguen a los estudiantes, en la forma como les transmitan las cosas y los motiven básicamente. Yo creo que los profesores tienen mucho que ver en las decisiones académicas futuras de los estudiantes” (PIJ#1). Todos coincidieron en su mayoría que, a través de sus maestros, encontraron a alguien que les mostró el camino, pero este referente no fue de carácter impersonal. Por el contrario, surgía de una relación cercana que permitía comprender la actuación del otro en doble vía, maestro-estudiante-maestro, lo que conlleva a un discernimiento sobre lo bueno y lo malo que permitía configurar una figura modélica.

Tabla No. 1. Número de opiniones por atributo de los maestros

<b>DISTRIBUCIÓN DE OPINIONES PARA CADA ATRIBUTO</b>			
<i>Referentes positivos de profesores</i>		<i>Referentes negativos de profesores</i>	
<b>ATRIBUTO</b>	<b>OPINIONES</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>OPINIONES</b>
Ser ejemplo de profesionalismo	16	Dificultades pedagógicas	11
Distintas metodologías para asegurar el AZ	15	Sentido de superioridad	8
Alto nivel de exigencia	13	Relación distante con los estudiantes	7
Cercanía con los estudiantes	12	Falta de justicia en las evaluaciones	6
Pasión por el conocimiento	12	Escases de conocimiento disciplinar	2
Adecuado respeto y cumplimiento	9	Falta de claridad en la relación de la asignatura con la realidad	2
Relación con la realidad	4	Problemas de ética	1
Desarrollo del pensamiento crítico	3		
Justicia en las evaluaciones	3		

Tabla 20 *Número de opiniones por atributo de los maestros*. Fuente: Elaboración propia.

### *Referentes positivos*

Fue interesante constatar que los profesores recuerdan con mayor facilidad los maestros que dejaron, en ellos, buenas experiencias y evidenciaron características positivas que fueron consideradas como verdaderos atributos de calidad. En cuanto a los atributos negativos, se encontró que fueron menos los profesores que evocarían recuerdos de malos profesores (ver tabla 20), sin embargo, dichos recuerdos también forman parte de los referentes que orientan su actuar docente, dado que mencionan que sería algo que ellos nunca incorporarían a su práctica.

Dentro de los atributos positivos, fue destacado por 16 profesores que ser ejemplo de profesionalismo, sería una de las características con mayor relevancia, que tenían aquellos maestros que eran recordados gratamente (Ver tabla 20). Este atributo fue reconocido en alta proporción tanto por los profesores de la Universidad Javeriana como en la Universidad Nacional, siendo levemente mayor la apreciación de este atributo para los profesores de esta última. Para estos profesores sus mediadores se convirtieron en un modelo de actuación personal y profesional, no sólo porque ellos demostraron estar muy preparados profesionalmente, sino por ser seres humanos que poseían una sólida formación moral y ética. De ahí que se convirtieron en un ejemplo de vida, en una referencia concreta de cómo querían llegar a ser, por lo que se llegó a sentir admiración por ellos.

Esta admiración, se manifestó con mayor ponderación en los profesores de enfermería, quizás porque en esta disciplina, la práctica profesional demanda poner a prueba todas las capacidades personales y profesionales en simultaneo. Esto permite vislumbrar con mayor facilidad la coherencia entre lo que profesa el maestro y su actuar en la vida profesional, como lo mencionaba PEN#1 “ ella era una mujer muy preparada, muy suficiente en su desempeño, era muy disciplinada y profesional, era una mujer reconocida no solo en el hospital, sino reconocida en el contexto como una muy buena enfermera, entonces yo decía yo quiero llegar a ser como ella, ese era mi modelo de profesora, era una mujer muy amable, pero exigente” (PEN#1).

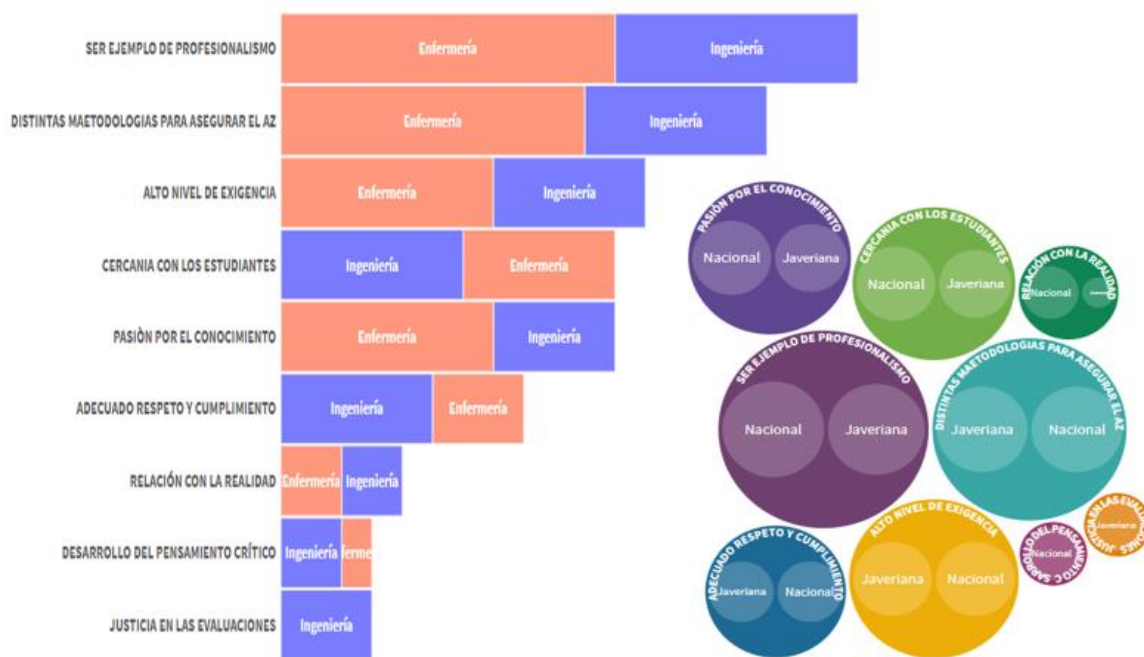


Figura 39 Referentes positivos de sus maestros. Fuente: Elaboración propia

El segundo atributo positivo más mencionado fue la utilización de distintas metodologías para asegurar el aprendizaje, fue un atributo resaltado principalmente también por los profesores de enfermería que por los de ingeniería, pero con una presencia igual entre los profesores de las dos universidades Javeriana y Nacional (ver figura 38).

Estos maestros fueron recordados porque se distinguieron por adaptar sus metodologías para la enseñanza acorde con las distintas formas de aprendizaje de sus estudiantes y los nuevos contextos, reinventando de esta manera permanentemente su práctica. Se trataba de maestros comprometidos y preparados, con una capacidad especial para desvelar las capacidades y potencialidades de cada estudiante, que no se conformaban con transmitir el conocimiento sino estimularlo y motivarlo a través de métodos fáciles y novedosos. En síntesis, se trataban de maestros que le apostaban al desarrollo de capacidades del estudiante, a partir de la renovación y mejora de su propia práctica.

“la profesora era muy metódica para poder digamos comunicar los resultados cada definición no la daba por sentado que la persona debía saberla, sino que la definía iba con paciencia con tranquilidad asumía la debilidad del estudiante, entendía que nosotros éramos débiles en el conocimiento y que necesitamos aprender cosas, claro también estábamos estudiando al lado de gente que era muy brillante, pero ella sabía distinguir perfectamente lo que necesitaba cada uno” (PIN#1)

En tercer lugar, se identificó que los profesores ponderaron como algo positivo el alto nivel de exigencia que aplicaron sus maestros en su proceso formativo. En este caso, los profesores de las dos universidades hicieron alusión a este referente en igual proporción. Indicaron que los maestros exigentes contribuyeron significativamente a lograr mejores resultados en su aprendizaje con respecto a los que mostraron demasiada flexibilidad, incluso se hizo alusión que los mejores resultados de pruebas de estado o de ingreso a la Universidad Nacional fue en aquellas áreas donde tuvieron maestros más exigentes.

La alta exigencia en sus maestros fue justificada como algo que era necesario para una buena formación, pero que desafortunadamente se ha perdido por los nuevos modelos de estudiantes y las constantes exigencias en torno a los indicadores de éxito y la deserción estudiantil, “era otro tipo de formación, realmente un más integral, desde el punto de vista de lo que es verdaderamente la educación, nos formaban académicamente y como personas, él era muy exigente, muy exigente y él siempre iba adelante como un líder en formación, siempre era impecable y hacía que nosotros fuéramos impecables, él siempre iba adelante guiándonos, él llevaba fácilmente 30 o 40 muchachos ahí caminando con él, haciendo que todos aprendiéramos a ser lo mejor posibles” (PIJ#1).

Los maestros exigentes fueron especialmente mencionados por los profesores de ingeniería, anotando que ellos eran necesarios para descubrir potencialidades en los estudiantes y empujarlos a ser cada vez mejores “era muy bueno, muy exigente, creo que fue de él de donde tomé la disciplina de mi formación, el cariño por el estudio, la dedicación a los campos de conocimiento” (PIJ#1).

Dicha exigencia también era un atributo necesario para lograr obligar a los estudiantes a apropiarse de temas complejos, aunque dicha condición era deseable siempre que el maestro también fuera muy bueno enseñando, “ lo recuerdo mucho, a mí me parecía que explicaba muy bien, no me acuerdo exactamente qué hacía, pero lo que si te puedo decir es que yo le entendía todo, eso lo tengo claro, él era una persona muy organizada, y también era muy exigente, algunos le tenía mucho miedo, pero yo no, al contrario, a mí me gustaba que

exigiera porque él explicaba bien, así que si se ofrece todo como maestro, yo estoy de acuerdo que deba ser exigente, de hecho así debería ser” (PIJ#3).

Otro atributo que hizo que sus maestros fueran un referente, fue la cercanía con los estudiantes, fue un atributo citado por 12 profesores, quienes reconocieron a sus maestros por superar -a pesar de la época- el tradicional paradigma donde el maestro es el centro del conocimiento y los alumnos son simples espectadores. “Ella iluminaba todo en el salón y tú veías a los compañeros, unos estaban dispersos, otros se organizaban de la forma como quería aprender, y ella no veía inconveniente y ella daba su clase, y finalmente le preguntaras a cualquiera, todos disfrutaban su clase, sí algunos mostraban sus ecuaciones, y otros mostraban su dibujo de acuarela, pero era válido” (PIJ #2).

Fueron maestros que lograron establecer ambientes amables y de confianza, en los cuales lograban relacionarse de manera apropiada con sus estudiantes, conservando la ética y el respeto como valores fundamentales, “ella era una persona muy cálida, digamos que respondía las preguntas de los estudiantes con propiedad y sin ningún inconveniente, era estricta, pero a la vez muy cercana, era muy amable en su relación con el estudiante” (PEJ #4); “el profesor de física era una persona, supremamente cordial, respetuosa, amable, de muy buenas relaciones interpersonales, muy respetuoso, con el tuvimos una amistad muy bonita, lo aprecie muchísimo”(PIJ #1). Esta cercanía con los estudiantes fue un atributo ponderado igualmente por los profesores de ingeniería y de enfermería, es necesario realizar una apreciación un poco más significativa para los profesores de la Universidad Nacional que para los profesores de la Universidad Javeriana.

Así mismo, en términos generales, 12 profesores valoraron aquellos maestros que demostraban pasión por el conocimiento, aquellos que mostraban no sólo un alto dominio de los temas tratados, sino particularmente aquellos que trasmitían su pasión por lo que hacían. Este fue un atributo resaltado con más fuerza por los profesores pertenecientes a la Universidad Nacional. En cuanto a la diferencia por áreas, dicha pasión se demostraba con

más ahínco en los maestros de los profesores de enfermería “ella inducía al estudiante al amor por la enfermería, o sea les mostraba el futuro a sus estudiantes, no era la más amorosa, pero se le notaba el amor por lo que hacía” (PEJ#3).

Se trataba de aquellos maestros que lograron inspirarlos aquellos que, de acuerdo con PIJ#1 “como te llegan, con valores, con principios, con un estilo de vida donde no te está hablando realmente de justicia, de puntualidad, y de honestidad, sino que es una persona que cumple con esas condiciones, es un ejemplo de dichas condiciones. Entonces uno dice es un maestro realmente dedicado a la docencia, es un asunto de vida, de vocación, algo que realmente le gusta, le agrada y que lo transmite de una manera natural”.

Habría otros referentes que fueron indicados por los profesores con menor frecuencia pero que tienen importancia, en la medida que estos fueron identificados en los relatos de vida de manera espontánea pero relevante a la hora de precisar por qué recordaban a sus maestros como guías de su práctica, dichos atributos fueron el adecuado respeto y cumplimiento, la relación con que establecen con la realidad, el desarrollo del pensamiento crítico y la justicia en las evaluaciones.

#### *Referentes negativos*

Los profesores también resaltaron referentes que identificaron en sus maestros como no deseables, siendo el más importante de ellos, las dificultades pedagógicas mostradas en el proceso de enseñanza, la cual fue indicada por 11 profesores. Esta dificultad se relacionaba, en particular, con el hecho que eran maestros que no lograban transmitir su conocimiento y no mostraban un dominio de la clase “el nivel pedagógico del profesor era muy bajo, no manejaba el grupo, ni la clase, no aprendíamos nada en clase, para poder pasar nos tocaba comer libro entre todos y hacernos preguntas entre nosotros mismos” (PEJ#1). Esta fragilidad en las competencias fue expuesta con mayor fuerza por los profesores de la Universidad Nacional que por los de la Javeriana, así como por los profesores de enfermería (Ver figura 39), infiriendo que podría ver en el asunto el hecho que algunas clases eran compartidas con estudiantes de medicina y dictadas por médicos.



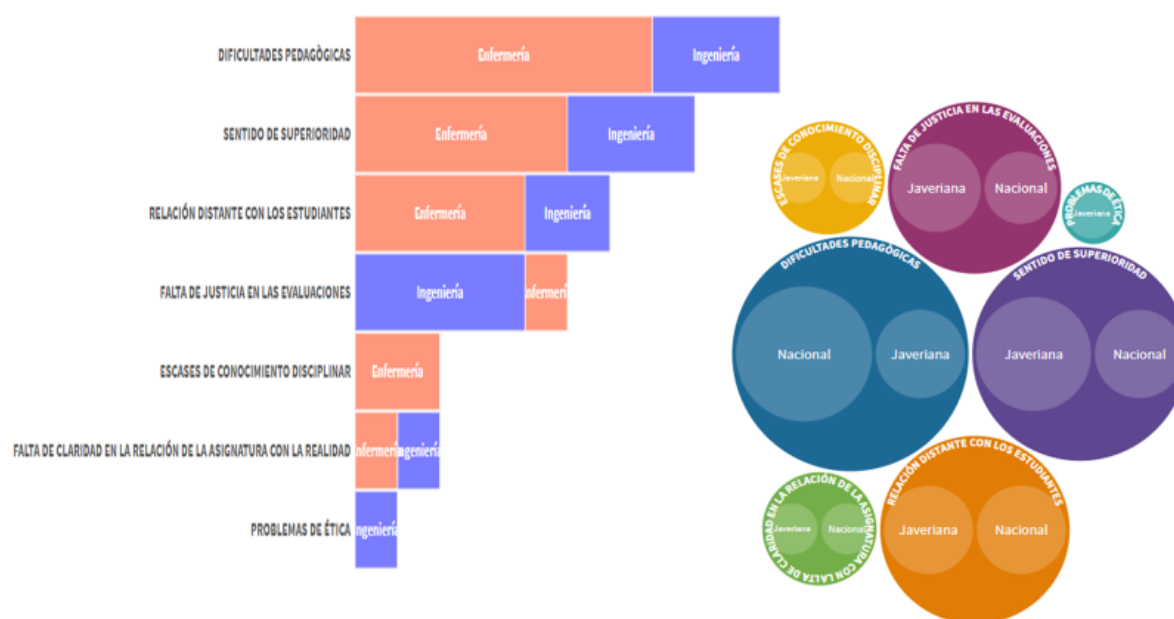


Figura 40 Referentes negativos de sus maestros. Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, fue mencionado por 8 profesores el sentido de superioridad como un atributo negativo que les hacía recordar a sus maestros. Este atributo fue indicado de manera más pronunciada por las profesoras de enfermería de la Universidad Javeriana, a través de ejemplos como los ofrecidos por PEJ#1 “preciso en ese momento cuando yo estaba terminando de estirar la sabana, apareció la jefe de enfermeras y delante de todo el mundo, de todos los pacientes, y las otras enfermeras, me grito ‘eso no se hace así’ y pues si eso me marcó mucho por la violencia con lo que lo hizo esa maestra” ; PEJ#3 “él le tiraba a uno la tiza, le gritaba ‘ponga cuidado. ¡eee!’”; PEJ#5 “por él casi me retiro, porque me trato muy mal, me hizo llorar, en segundo semestre nos daba cuidados básicos del paciente, nosotras teníamos que limpiar el baño, la cama, la mesita de noche y bañar al paciente, yo hacía todo eso, pero lo que más me daba pena , que ya lo superé, era coger el pato, y entonces un día me hice la loca y no recogí el pato y lo puse debajo de la cama de otro paciente, con la mala suerte que el profesor se dio cuenta, ese señor me llamo y me pego un regaño delante de todos los pacientes y de mis compañeros, ahí en medio del pasillo me dijo que yo era una irresponsable, que yo no servía para esto, que más bien me fuera a trapear pisos, en realidad fue muy humillante”

El tercer atributo negativo más mencionado fue la relación distante con los estudiantes,

una característica muy propia de las relaciones entre maestro y estudiante que se tejían en la década de los 60' y 70' en Colombia. Se trataba de una relación vertical en la que los estudiantes tenían una postura receptora, obediente y de respeto hacia su maestro, cuando esta relación de autoridad se veía amenazada, el maestro normalmente tomaba medidas de distanciamiento para generar ambientes seguros y respetuosos.

Bourdieu (1995) indica que frente a la falta de autoridad con que aparecen los maestros frente a sus alumnos, la interacción se vuelve más distante y punitiva, se revela una dinámica entre dos universos simbólicos que tensionan entre sí, sin encuentro cultural. Esta característica negativa fue resaltada en igual proporción por los profesores de la Universidad Nacional y la de la Javeriana, notándose una mayor presencia en la experiencia vivida por los profesores del área de enfermería.

Otros aspectos negativos como la falta de justicia en las evaluaciones, la escases de conocimiento disciplinar, la falta de claridad en la relación de la asignatura con la realidad y los problemas de ética también fueron mencionados como características de sus maestros, que son tenidas en cuenta por los profesores a manera de prohibición en su práctica.

### *Acontecimientos significativos que cambiaron su acción*

En otra vertiente de análisis, los acontecimientos significativos que ocurren en la vida de los profesores también aparecen como factores relevantes en la configuración de principios para el actuar. Estos cambian los rumbos en el actuar porque marcan diferencias en la forma como los profesores se reconocen ante la vida, es decir los eventos significativos generan espacios de reflexión y acción que hacen que se tomen decisiones de vida. En la figura 40 aparece la lista de los acontecimientos más significativos en la vida de los profesores que han hecho que su concepción de vida cambie de manera positiva o negativa.

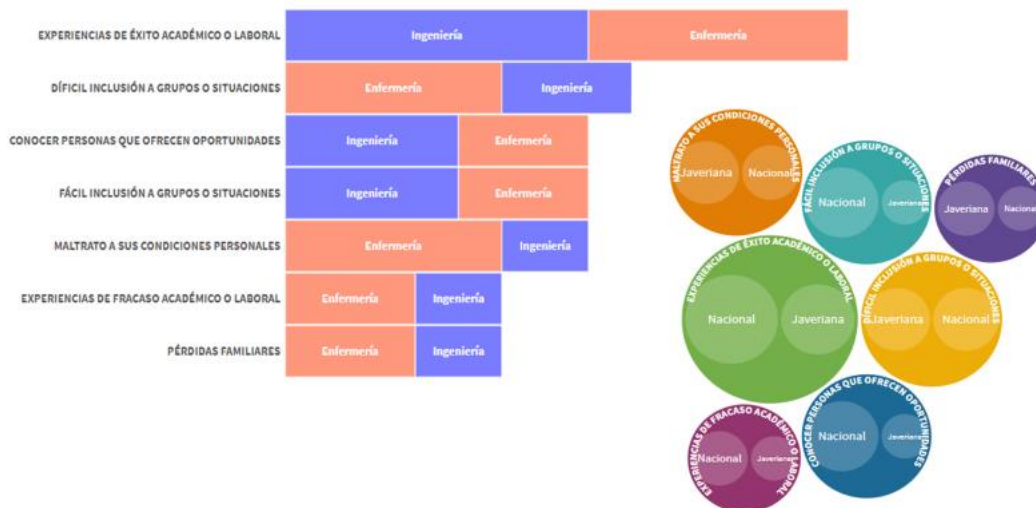


Figura 41 Acontecimientos significativos que cambian la acción. Fuente: Elaboración propia.



Figura 42 Acontecimientos significativos que cambian la acción por universidades. Fuente: Elaboración propia.

Definitivamente, las experiencias de éxito académico o laboral son aquellas que se convierten en eventos de gran significancia para que los profesores, 15 profesores mencionaron haber pasado por momentos de éxito y reconocimiento que les permitió avanzar en sus carreras profesionales y configurar su práctica bajo un precepto de calidad, que partió de su propia confianza de poder hacer las cosas bien.

“nosotros tomamos la clase en conjunto con los estudiantes de medicina, era un mismo auditorio para enfermería y medicina, entonces la evaluación fue como el escarnio en público pues leía todas las notas y los nombres y era costumbre que las enfermeras obtuvieran las más bajas, pero en esa ocasión, para sorpresa del profesor y con orgullo, la mejor nota no fue la de un médico, sino la de una enfermera, la mía. Esto fue de alguna forma un estímulo para estudiar más y de ahí en adelante me fue muy bien” (PEJ#3)

Estas experiencias fueron vividas especialmente por los profesores de la Universidad Nacional, pues experimentaron mayor éxito académico y laboral, lo cual de alguna forma también les aseguró escenarios futuros, “en la universidad me empieza a ir re-bien, empiezo a hacer amigas muy queridas, que todavía las tengo, a hacer relaciones muy agradables con los profesores, entonces ese primer semestre fue maravilloso, me sentí totalmente identificada y reconocida, y de ahí para adelante fue lo mismo, porque yo la verdad disfruté mucho de la universidad y de lo que aprendí ahí”(PEN#2). De igual manera, se observó que tanto los profesores de Ingeniería Industrial como los de Enfermería experimentaron en igual proporción eventos de éxito que les impulsaron a conseguir sus propósitos.

En oposición se identificó que 6 profesores vivieron momentos de fracaso que marcaron su memoria, pero que también les permitieron encontrar nuevas posibilidades de desarrollo, como es el caso de PIJ#2 “mi papá al ver los intentos fallidos de trabajo en las empresas, me dijo, váyase y siga estudiando, yo le pago el primer semestre, me pagó el primer semestre, cuando ingresé, tuve a mi cargo asistencia a graduados, me dieron cursos, de ahí en adelante participé en proyectos de investigación y con eso me pagaba la matrícula, en ese momento el director de departamento me ofreció clases, me dijo, yo le voy a pagar su matrícula pero

usted no tiene que dictar tantas clases de expresión figura 42, y empecé a dictar clases, me comenzó a ir bien”

Los fracasos marcaban un cambio de rumbo y sentimientos de frustración, pero también sacaban de los profesores su capacidad resiliente para retomar y plantearse otras posibilidades “presente los exámenes y pasé fui la mejor en el examen en esa época, pero en la entrevista me quedé, fue como una gran decepción para mí porque en la entrevista me preguntaron que quien me recomendaba, y yo no iba recomendada de nadie, o que si traía alguna carta de recomendación, y todos los que entraron conmigo a la entrevista si tenían su carta de recomendación, yo no sabía que uno tenía que tener su carta de recomendación en una institución como esas, así que me sentí muy solita, recién salida del colegio de 16 años ,no mejor dicho, entonces no pasé entonces me puse hacer un preuniversitario y empecé a mirar que me gustaba más el área de la salud y me presenté a enfermería en la FUCS” (PEN#4).

Así mismo, conocer personas que ofrecen oportunidades, también fue un factor trascendente, en especial, para el caso de los profesores de la Universidad Nacional como lo muestra la figura 41. Al menos 9 profesores mencionaron que fue clave para su bienestar recibir la ayuda y sobre todo la confianza de personas que les brindaron oportunidades, lo que deja en evidencia que las rutas de progreso son apoyadas en parte por el capital social que construyen los agentes. Estos eventos fueron experimentados en mayor porcentaje por los profesores de Ingeniería e ámbitos académicos, “es que, gracias a él, a mí me ofrecen la coordinación de pregrado, yo dije súper y además gracias a la recomendación de mi jefe yo me había matriculado con Colfuturo para un programa de becas en Estados Unidos, él quería que yo estudiará y me dice ve tranquilo y estudias, no hay problema, aquí te esperamos” (PIJ#2).

De otra parte, aunque aparece con una frecuencia baja, vale la pena mencionar el hecho de 6 profesores experimentaron pérdidas de familiares, lo cual marco significativamente el rumbo de sus destinos “Yo perdí mi hijo estando en la carrera...hoy me dedicó al cuidado crítico pediátrico, después de eso que pasó con mi hijo, siempre he tenido claro que, a través

de la pediatría, tú puedes hacer algo por un niño, puedes hacer muchas cosas buenas por la familia y por los niños (PEJ#3).

También, habría situaciones en los cuales las pérdidas tempranas obligaron a los profesores a reorientar tus propósitos, ya sea porque hubo un cambio en su forma de ver la vida o porque el escenario cambió sus posibilidades de futuro, como es el caso de PEN #2 “Yo perdí a mi mamá cuando tenía 12 años, mi mamá murió durante el parto de la tercera bebe, ella tuvo una trombosis posterior y se murió a los tres días, mi mamá se murió cuando yo tenía doce años, ya estaba en el colegio de monjas y yo no sé en esa época que uno perdiera su mamá era muy malo, todos pensaban que la hija se perdía, que era una muchacha que iba a coger mal camino, entonces fue una época muy difícil, las monjas eran tremendas y yo no me acuerdo de cosas positivas más bien de cosas negativas te cuento, fue realmente un asunto de supervivencia más que de sueños”. Situaciones de esta naturaleza hacían que los profesores se volvieran fuertes ante la adversidad, desarrollaron la persistencia y la disciplina como mecanismos de confrontación que les permitieron no solo superar el dolor, sino disponerse para enfrentarlo. Por esto, el sentido de apoyo por los demás y la solidaridad fueron incorporados en su actuar.

### *Condiciones de acceso a la Carrera Docente*

Como se definió en un capítulo anterior, el habitus es una capacidad infinita de engendrar acciones que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas (Bourdieu, 1991). Motivo por el cual es necesario evocar las situaciones que dieron lugar a su vinculación con actividad docente, estas circunstancias hacen parte de la propia historicidad del agente y de los sistemas de relaciones que establecen, a través de sus trayectorias.

En conformidad, el habitus se opone a la idea que su vinculación al mundo docente que obedece a explicaciones mecanicistas o la ejecución de un modelo predeterminado, por lo que se supone que las acciones son el producto de una actividad racional que realiza cálculos en términos de costos-beneficios con base en lo que el profesor ha venido siendo. Al realizar

un análisis de los distintos factores que dieron lugar a la carrera docente, se encontró que la mayoría de los profesores incursionarían en el mundo docente, principalmente por las causas que se listan en la figura 42, que recogen las principales circunstancias que motivaron su vinculación al mundo docente.

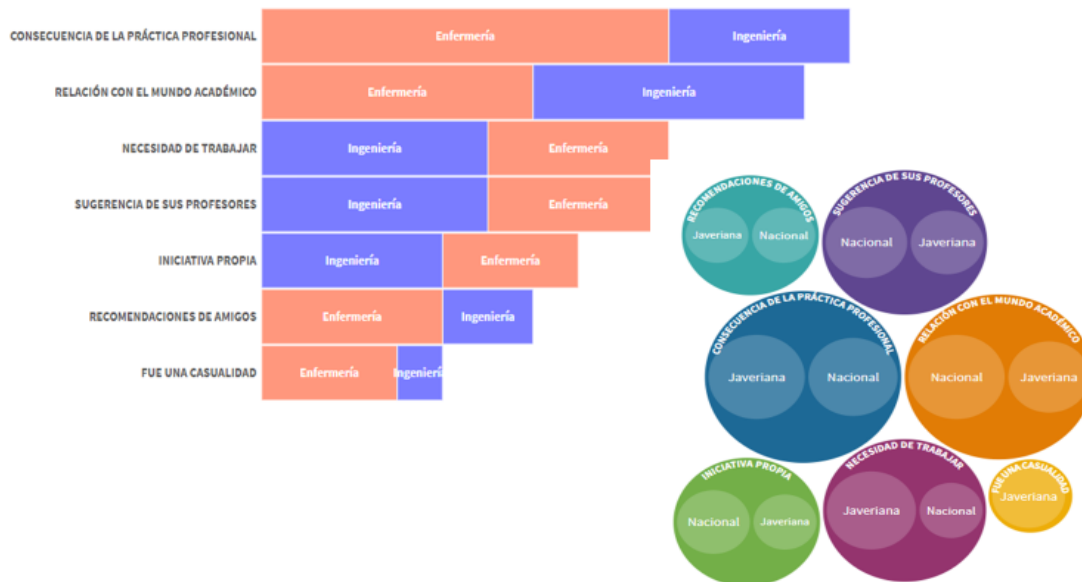


Figura 43 *Circunstancias que motivaron la carrera profesoral*. Fuente: Elaboración propia.

Incursionar en la docencia como parte de las actividades académicas en la Universidad, como por ejemplo las prácticas, se identificó como el factor más relevante, al menos catorce de los veintinueve profesores, encontraron vestigios de su inclinación por la docencia en aquellas actividades que llevaron a cabo en la universidad como parte de su proceso formativo.

Particularmente en el caso de los profesores de Enfermería, se encontraron vínculos fuertes con la docencia, a través de las circunstancias sucedidas durante las prácticas profesionales, las cuales no se limitaban a un momento más de su proceso formativo sino en muchos casos traspasaban la frontera de lo académico, como es el caso de PEJ#1 quien atribuye claramente a su trabajo en la práctica rural haber despertado su pasión por el trabajo comunitario y la docencia, ella tuvo que ir a hacer en un centro de salud fuera de Bogotá, “en el centro de salud yo salía a buscar y ayudar a la gente y en esto que cuando me di cuenta yo era muy dada a la gente y me sentía útil y me sentía reconocida por ellos, porque yo les ayudaba, yo les enseñaba, yo los orientaba, entonces me gustó mucho y aparte de eso con el

hospital que la brigada de salud, que el trabajo con las comunidades, que una cosa que la otra y eso me fomenta la creatividad y autonomía y el gusto por la docencia” (PEJ#1).

De igual manera, las prácticas profesionales fueron un espacio en el cual los profesores de enfermería lograron poner en evidencia sus habilidades, facilitando tanto su establecimiento de vínculos laborales como la posibilidad de ser candidatizados para realizar labores académicas. Muchas de ellas fueron invitadas por profesores de su práctica a vincularse a la vida académica, mediante actividades como la supervisión de prácticas clínicas, como es el caso de (PEN# 2) a quien se le presentó la posibilidad de ser profesoras justo con terminaba su práctica profesional “cuando yo estoy en Girardot haciendo la práctica nos contacta la universidad, a las tres que estábamos haciendo práctica, para que dictáramos algunas clases, luego nos contratan para hacer supervisión de prácticas, yo empiezo hacer esa conexión la docencia no había sido el camino que yo había escogido pero si el que comenzó a abrirse para mí” (PEN# 2).

En ese mismo contexto, narra PEJ #5 quien estando vinculada ya al hospital, “un día su profesora de práctica le dijo: estoy buscando a alguien que me supervise prácticas acá en urgencias, yo le dije yo no tengo ni idea quien la pueda ayudar, y ella me dijo ¿tú no estás interesada? le dije, no porque yo nunca he sido profesora, ni yo me he formado, ni nada. Me dijo, no, pero mira que me sirves tú justamente porque estás en la noche acá, tienes mucha experiencia, porque conoces el servicio, y podrías continuar con los estudiantes y aquí trabajando en urgencias, esa combinación me parece perfecta, entonces me dijo piénsalo y te espero mañana a las 8 en mi oficina, y bueno aquí estoy hoy como profesora” (PEJ #5).

Para los profesores de Ingeniería Industrial, los primeros acercamientos tuvieron su origen, especialmente a través de sus vínculos como monitores en la universidad, pues fueron identificados a través de ellas, con potencial para ser futuros docentes. Haber sido monitores les facilitó presentarse a convocatorias y establecer relaciones con el personal académico, lo cual constituyó un ingreso al mundo académico relativamente más posible, al respecto PIJ#2 mencionaba “digamos que a mí me contrataron en particular por dos cosas, porque ya había apoyado las convocatorias de Colciencias a grupos de investigación, y porque había sido monitor, seleccionaban en especial a la gente que haya tenido monitorías, porque dicen, esta persona ya ha dictado experiencia, ya conoce la universidad, ya conoce el plan de clase, en fin” (PIJ#2). De hecho, en muchos concursos docentes valían como experiencia docente el



tiempo dedicado a las monitorias como fue el caso PN#3.

Haber dado sido monitor o haber sido un apoyo en actividades académicas, se convertía en un buen indicador para que la universidad quisiera contratarlos, pues justamente escenarios como las prácticas, las monitorias u otros apoyos prestados ponían en evidencia la capacidad de liderazgo y pedagógica de muchos de ellos. Por ejemplo, quienes habían ocupado el cargo de monitor habrían demostrado su capacidad para abordar temas y cursos complejos, cerrando brechas de aprendizaje entre los contenidos ofrecidos por el profesor y los establecidos en los textos. Verbigracia, PIJ#5 daba monitorias en cálculo, circuitos eléctricos y señales electrónicas, que son asignaturas dónde los estudiantes más fracasan, es allí donde más necesitan ayuda para la comprensión de los temas. Este apoyo brindado hacía, que, en muchos casos, los profesores identificaran en los estudiantes, futuros pares, por lo que los impulsaban a seguir con la carrera docente.

También fue un factor decisivo para que los participantes de esta investigación se vincularan al mundo docente por medio de la sugerencia de sus profesores o maestros, en algunos ejemplos tanto de los profesores de Ingeniería como de Enfermería, ellos fueron contactados durante su proceso de formación académica por sus propios docentes para vincularse a la vida docente, como es el caso de PEN#1 quien mencionó como se encontró en formación en la especialización con profesores que le exigieron mucho pero que al final les ofrecieron oportunidades “los profesores eran bien exigentes pero cuando terminé me dijeron ¿a usted no le gustaría supervisar prácticas de estudiantes de especialización? y yo dije, pues hasta sí, había un vínculo como docente ocasional con la Nacional de medio tiempo o sea ellas me dieron la oportunidad de iniciar con un contrato como de medio tiempo como profesora” (PEN#1)

Una situación similar sucedió con PIJ#3, quien un día llegó a clase un profesor suyo y director de la carrera, quien iba a dar una charla y le propuso hacer un reemplazo de una profesora que se había ido a hacer una maestría fuera del país, “él me dijo a usted no le interesa reemplazarla, yo le dije que sí de una, yo no lo pensé, (...) eso implicó que me contrataran como profesora Instructora medio tiempo, nunca había pensado ser profesora, no era que me disgustara ser profesora, pero era algo que yo nunca había planeado, nunca lo había pensado”, mencionó la profesora PIJ#3. Unido a este caso, está el de PIN#1 que estando en clases de la maestría en la Nacional, un profesor le ofreció empezar a dar clases de

álgebra lineal en la misma universidad.

Los participantes también indicaron que, aunque en menor proporción que su decisión de ingresar al mundo de la docencia, habría sido el resultado de su necesidad de trabajar en el campo de la docencia, se convertía en una alternativa más, de la búsqueda laboral, ingresar a la docencia representaba para algunos profesores, una oportunidad para alcanzar condiciones adecuadas de bienestar, así lo narraba PEN#5 “apliqué y gané y enseguida me puse a llorar como loca, yo dije si gano me voy y no quería irme, yo quería seguir trabajando en el hospital, pero yo necesitaba un mejor bienestar, entonces era una decisión muy difícil, mi esposo me dijo, la universidad es el mejor lugar de trabajo, pero igual yo lloraba de día y de noche, me gané el concurso y ahí me puse estudiar como loca y dije al cardiólogo enséñeme todo lo que usted de dar clase y llegué bastante sobrada, entonces no fue difícil adaptarse” (PEN#5).

PIN#2 también contaba como después de buscar con insistencia empleo en distintas áreas y tocar varias puertas, se abrió una convocatoria en la Nacional y aunque no era lo que estaba buscando como era una convocatoria abierta, decidió presentar con esmero cada requisito y fue aceptado en una labor que él nunca había pensado. Curiosamente, en menor proporción la decisión estaba estrechamente relacionada con su vocación profesional, pues más allá de soñarse como profesores exploraron dicha posibilidad por lo que significaba pertenecer a la universidad como institución.

En síntesis, para este grupo de profesores las circunstancias que dieron lugar a vincularse al mundo de la docencia, estarían particularmente relacionadas con que habrían incursionado en la docencia como parte de las actividades académicas en la universidad. Así, fue el resultado de la sugerencia hecha por sus maestros, durante su proceso formativo, mediante ofrecimientos para vincularse a cátedras de la Universidad. En algunas situaciones, la vinculación se originó como resultado del azar en una búsqueda laboral que había sido dispendiosa.

## Referencias

Bernal, A. (2012). La construcción de la diferencia entre lo público y lo privado. En *Revista Perspectivas Internacionales*, 8 (1), 73 – 107.

Bourdieu P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Madrid, España: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus Ediciones.

## Capítulo 5. La Illusio Profesoral: Una mirada desde la posición ocupada

Como se explicó en la parte II de este documento, el concepto de *illusio o interés*, resulta relevante para este análisis por su carácter multifuncional, al actuar como característica de funcionamiento en el espacio universitario descrito. Así, el concepto de Illusio es lo opuesto al de *ataraxia*, es decir al *desinterés* comprendido como el sentido de desprendimiento de todo provecho personal (Baranger, 2004). La Illusio hace referencia al interés que se identificó y es el que compartían todos los profesores que hacen parte de este análisis, lo cual representó la creencia colectiva que valía la pena ser un buen docente. Dicha creencia implicó que ser un buen docente no sólo representaba un beneficio social sino personal, en ese sentido, se refiere al hecho de que estos profesores se sentían involucrados en el juego universitario y luchaban, a través de un conjunto de acciones para lograr posesionarse en el espacio universitario para ser reconocidos como profesores de excelencia.

La Illusio se opone al concepto de desinterés o gratuidad y al de indiferencia, por lo que estar interesado en este juego universitario, implicó la existencia de un convencimiento del profesor que le ocurre en el ámbito académico y universitario, pues las apuestas que se originan allí son importantes y dignas de ser perseguidas (Bourdieu 1995).

Dichas apuestas resultan ser intereses fundamentales -ligados a la existencia misma del espacio universitario- y comunes a los agentes comprometidos en dicho espacio, lo que los constituye en objeto de lucha y las apuestas individuales de cada profesor. En concordancia con Bourdieu, el término de *Illusio* se utiliza aquí, como una condición de funcionamiento del espacio universitario que se constituye condición de mantenimiento y mejoramiento de la posición ocupada por el profesor. Aunque no se trata de un contrato explícito entre el profesor y la universidad, sí constituye una suerte de complicidad ontológica entre las condiciones dadas por dicha institución y el habitus configurado por el profesor (Bourdieu, 1980).

Este Illusio o interés hace parte de la participación que el profesor ha tenido en el juego universitario, por tanto, tiene valor y reconocimiento sólo al interior de dicho espacio. El valor de dicho interés se diferencia según 1) la posición que ha ocupado cada profesor y 2) la

trayectoria y los capitales que han conducido a cada docente a dicha posición. En ese sentido, este apartado tiene como propósito comprender *¿cuál es el sentido del juego que deciden jugar los profesores al interior del espacio universitario?*, a partir de la posición que ocupan como profesores. Para lo cual, se atribuyó a cada profesor a manera de hipótesis la Illusio, desde los intereses que evidencia en relación con las posiciones que ocupa en cada universidad, las cuales hacen pensar que él está interesado en participar activamente en el juego académico.

Esta evidencia se extrajo del Currículo Vitae de Latinoamérica y el Caribe -CVLAC registrado en Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Colombiano, el cual es la única base de datos disponible a nivel nacional para consulta de los logros de los profesores universitarios. A partir de allí, se extrajo la siguiente información de cada profesor: a) la obtención de títulos formales académicos, b) la elaboración de producción intelectual, c) el liderazgo en la tutoría de trabajos de grado de estudiantes de pregrado y posgrado, d) los reconocimientos obtenidos por comunidades académicas, e) la participación como jurados académicos y f) su trayectoria laboral.

Es importante mencionar que estos logros son adicionales a la obtención de altas calificaciones por su desempeño docente, condición implícita en el análisis, pues -como se explica anteriormente-, son justamente estos profesores quienes logran las mejores calificaciones por parte de los estudiantes. A continuación, se describen dichos intereses en el juego universitario, manifestados para cada una de las posiciones ocupadas por cada profesor, agrupados por programa y universidad.

### **Las estrategias y los intereses de los profesores de Enfermería**

Las evidencias que dan cuenta de cómo los profesores de enfermería<sup>75</sup> manifiestan sus interés y estrategias para participar en el juego universitario, se relacionan en primer lugar a través de sus redes de vinculación con hospitales de reconocida calidad. Esto les permitió

---

<sup>75</sup> El proceso de selección de los mejores profesores, en el caso de Enfermería, arrojó sólo mujeres, entre otras razones porque la planta de profesores en esta área está compuesta principalmente por mujeres.

contar con reconocimiento en el ejercicio de su práctica, además de ingresar al mundo de la docencia. Los profesores se han esforzado en paralelo por obtener títulos universitarios de posgrado, lo cual representa su capital cultural objetivado al interior del espacio universitario. La obtención de títulos tiene un valor diferencial en la medida que estos constituyen uno de los requisitos necesarios para ocupar una posición al interior del escalafón profesoral, además de representar prestigio entre pares.

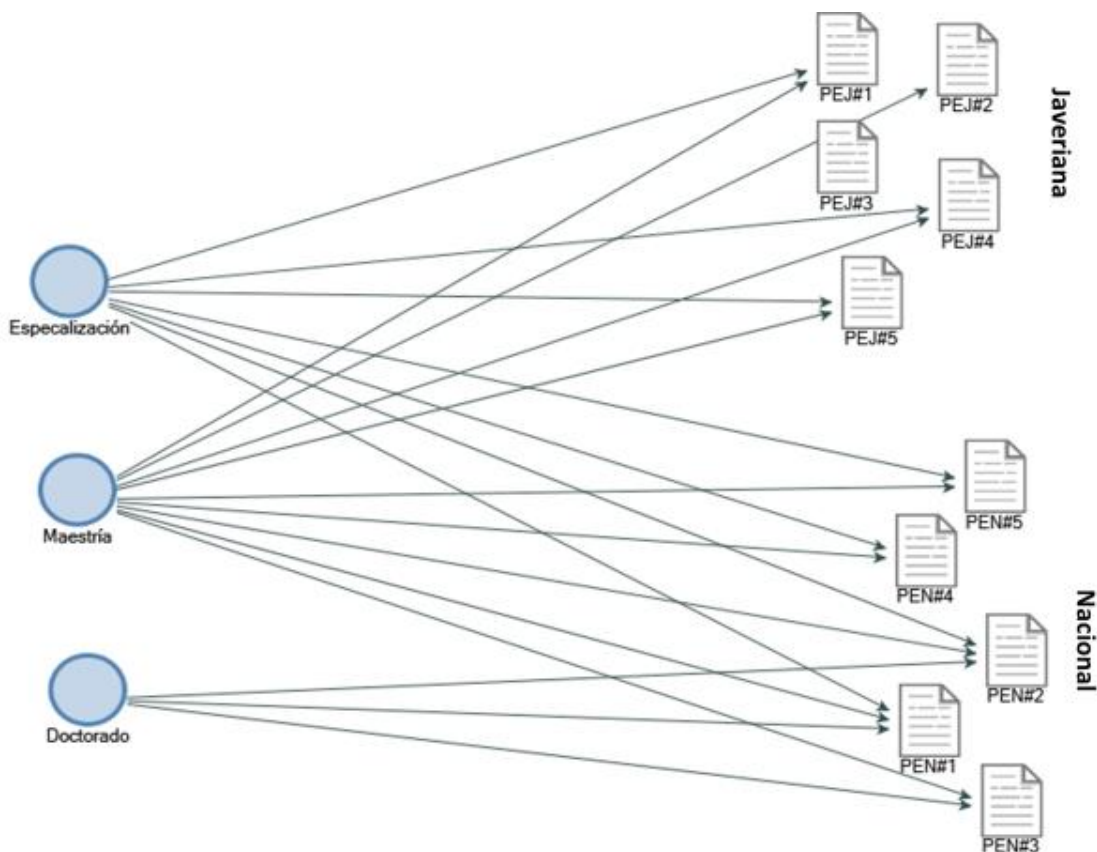


Figura 44 *Títulos universitarios obtenidos por los profesores de Enfermería comparado Javeriana-Nacional.* Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la figura 42 que los profesores de Enfermería, en su mayoría, ostentan títulos de maestría y varios de ellos además habría previamente cursado títulos de especialización: tan sólo 3 de los 10 profesores, que participaron en el análisis, han obtenido título de doctorado, perteneciendo los 3 a la Universidad Nacional y ninguno a la Javeriana. Los escasos de títulos de doctorales podrían relacionarse con que, en la década de los noventa en Colombia, las ciencias de la salud prácticamente no existían al nivel de doctorado, pues

los doctorados existentes se concentraban en las áreas de ciencias naturales, filosofía y teología (Soto, 2009).

En términos generales, se observa en la figura que los profesores de Enfermería de la Universidad Nacional se esfuerzan más por acumular capital cultural objetivado que los profesores de la Javeriana. Esto pueda deberse a las luchas de los profesores por mantener y mejorar la posición ocupada al interior de la Nacional, por ello se tornan más agrestes, que al interior de la Javeriana.

Al observar por universidad la forma como los profesores de Enfermería juegan el juego universitario, se evidenció que para el caso de la Javeriana la mayoría de los profesores se esfuerzan por elaborar producción intelectual, a través de la publicación de artículos de investigación, libros y capítulos de libros (Ver figura 43). Esto podría tener una explicación en el hecho que, para poder mantener su posición como profesores, el reglamento del profesorado de dicha universidad establece que los profesores deben contar al menos con el 30% de los puntos exigidos por producción para ascenso a la siguiente categoría.

En ese sentido, la producción intelectual representa la posibilidad de mejorar su posición en el escalafón profesoral y, por ende, beneficios económicos y de prestigio para el profesor. Esto último debe considerarse a la luz de la reflexión sobre la producción intelectual como una de las formas más directas para que el profesor se ha incluido y reconocido en redes académicas de pares al interior y exterior de la universidad.

Particularmente en relación con el ejercicio de la docencia, se identificó que los profesores de Enfermería en la Javeriana muestran una participación importante en la tutoría de trabajos de pregrado, en comparación a las tutorías realizadas en programas de maestría. Esto puede deberse a que varios de los programas de posgrado son de creación reciente, el número de estudiantes es mayor a nivel de pregrado que en posgrado y, además, la facultad no ofrece programas de doctorado. Esto último obedece a que la creación de un programa doctoral demanda contar con suficientes profesores del área con título de doctor, mientras que la facultad sólo cuenta con 6 profesores con título de doctor de los 28 profesores de planta que posee.

No obstante, sus apuestas por realizar tutorías son claras, pues a través de ellas el profesor también demuestra, por un lado, un valor agregado en la contribución de los objetivos del departamento, en cuanto al fortalecimiento de la disciplina y avance en el conocimiento, a través de los proyectos de los estudiantes y, por otro lado, el cumplimiento de su plan de trabajo de trabajo relacionado con la asignación de cursos y estudiantes. Además, las tutorías representan para el profesor posibles reconocimientos, mediante el otorgamiento de premios y la validación de sus pares en cuanto el liderazgo en el diseño y la ejecución de proyectos novedosos.

### Las estrategias de los profesores de Enfermería de la Javeriana

A continuación, se describirán de manera específica las trayectorias y las estrategias para los profesores de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana considerando, entre otros, los datos descritos en la figura 43:

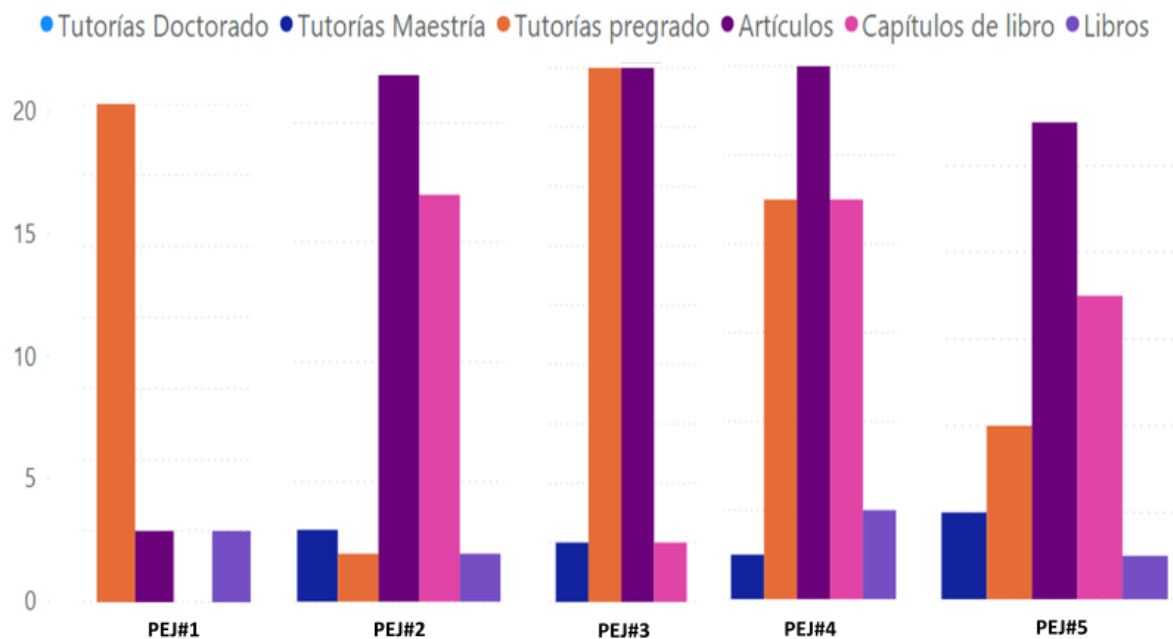


Figura 45 Estrategias de participación en el juego académico profesores Enfermería- Universidad Javeriana. Fuente: Elaboración propia.

PEJ#1 egresó en 1990 del programa de enfermería de una universidad privada, es Magíster



en enfermería con énfasis en salud familiar y atención primaria en salud; su trayectoria laboral antes de su ingreso a la Javeriana, fue nutrida pues cuenta con experiencia en el área administrativa, académica y de salud, a través de su vinculación a organizaciones salud, entidades gubernamentales, universidades privadas, en las cuales ocupó cargos de dirección académica, cajas de compensación familiar, y entidades prestadoras de salud.

En su práctica docente, ha tenido una participación en 7 tutorías de pregrado y suma 24 participaciones como jurado en comités de evaluaciones para trabajos de grado y una tesis de maestría. De esta forma, fue el profesor más sobresaliente en cuanto a su participación en comités de evaluación de trabajos de grado con respecto a los demás docentes, señalados en la figura 43. Este profesor suma a su capital cultural al haber a) participado en una generación de contenido multimedia, b) desarrollado cuatro estrategias pedagógicas para el fomento del conocimiento y la innovación y c) hecho parte de espacios de participación ciudadana.

Además, dentro de su capital social se cuenta que ha actuado como revisor en el proceso de construcción de preguntas para el módulo de cuidado de enfermería en los ámbitos clínico y comunitario, del examen de estado de calidad de la educación superior SABER PRO y pertenece a la Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería – ACOFAEN.

PEJ#2 egresó en 1999 del programa de enfermería, de una universidad privada, es Magíster en enfermería de una universidad pública, hace 17 años se encuentra vinculado a la PUJ como profesor. Se destaca por una prolífica producción intelectual, puesto que suma 22 artículos de investigación y 17 capítulos en libros, siendo el profesor con mayor producción académica del grupo de profesores de enfermería de la PUJ. A esto se suma, el hecho que ha participado en al menos 3 comités de evaluación a nivel externo y en 35 eventos científicos. Así mismo, ha hecho aportes importantes a la docencia, a través de 24 experiencias de generación de contenido virtual.

En adición, este profesor ha logrado acumular un capital simbólico<sup>76</sup> representado en el reconocimiento de la comunidad académica, mediante el otorgamiento de 1) una Mención de

---

<sup>76</sup> “el capital simbólico sólo puede generarse dentro de un campo concreto y en relación con los tipos de capital eficientes en él. En cada campo hay formas específicas de capital que actúan como fuerzas y los individuos o los grupos luchan por mantener o alterar la distribución de esos capitales. Cualquier especie de capital puede convertirse en capital simbólico cuando es percibida según unas categorías

Honor por su trabajo sobre el autocuidado en el paciente con diabetes y 2) una Mención de Honor por su trabajo sobre Efectos de la aplicación de un plan educativo en la adherencia al tratamiento en los pacientes con falla cardiaca, además de pertenecer a una red de conocimiento especializado.

PEJ#3 obtuvo su título en enfermería de una universidad pública en 1989, es Magister en Política Social de una universidad privada, ha sido profesor en la PUJ hace 20 años. Antes de vincularse de su vinculación a la PUJ, contó con una amplia experiencia como Enfermera Jefe de Cuidado Intensivo de un hospital universitario prestador de servicios de salud de IV nivel de complejidad.

A través de su práctica docente, ha participado en comités evaluadores de 16 trabajos de grado, también se identifica participación en 20 tutorías de trabajo de grado y en 13 artículos de investigación en temas relacionados con enfermedades crónicas en el niño y el cuidado crítico de enfermería. Dentro de su capital simbólico se cuenta su vinculación a la Red Internacional de Enfermería en cuidado Crítico, la divulgación de una estrategia pedagógica para el fomento del conocimiento, relacionada con el cuidado al niño, niña y adolescente desde un enfoque psicosocial, y dos estrategias de comunicación del conocimiento vinculadas al cuidado intensivo de enfermería en el niño crítico.

PEJ#4 obtuvo, en una universidad privada su pregrado en enfermería en 2006, en el 2009 culminó su especialización en cuidado crítico y finalizó su Maestría en Enfermería en 2016 en una universidad pública. Su trayectoria laboral ha transcurrido en el área académica y el área de la salud, esta última como Enfermera Jefe durante 5 años en dos hospitales universitarios de IV nivel de complejidad.

---

de percepción que son, al menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras de un universo social o de un campo específico dentro de él. Los innumerables actos de reconocimiento que exigen la inmersión en un campo contribuyen a la creación colectiva de capital simbólico. El peso de los diferentes agentes en cualquier campo depende de su capital simbólico, esto es, del reconocimiento, institucionalizado o no, que reciben de quienes desarrollan el habitus adecuado para participar en el juego e ilusionarse con sus apuestas. Esto ocurre en todos los campos, incluido el de los intercambios lingüísticos, donde la relación de poder nunca se define sólo por la relación entre las habilidades lingüísticas en concurrencia” (Fernández, J (2013), citando a Bourdieu, 1994. Language and Symbolic Power).

Fernández., J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu En., Papers. Vol. 98, Núm. 1. Consultado en; <https://papers.uab.cat/article/view/v98-n1-fernandez>.

Dentro de su producción intelectual se cuentan al menos 12 artículos de investigación y 9 capítulos de libros. En su práctica docente ha tenido 16 participaciones en tutorías de pregrado y una en posgrado. Ha sido jurado de 6 trabajos de grado de pregrado y 3 tesis de maestría.

Como parte de su prestigio, el profesor cuenta con varios reconocimientos en su vida estudiantil y en su vida laboral: a) Tesis meritoria al trabajo de grado para optar al título de Magister en Enfermería; b) Mención de Honor por el más alto promedio académico de la Sexagésima Séptima Promoción del Programa de Enfermería; c) Reconocimiento por el trabajo de investigación; y d) Orden al mérito Académico Javeriano.

PEJ#5 egresó como enfermera en 1992 de una universidad privada, realizó una especialización en cuidado respiratorio en 1996 en universidad pública y finalizó Maestría en Política Social en 2007 en una universidad privada. Su trayectoria laboral ha estado dividida entre la academia y la salud, acumulando experiencia de 3 instituciones universitarias, un hospital universitario y un ente gubernamental.

Hace parte de la producción intelectual elaborada por el profesor, 17 artículos de investigación, ha sido tutor de 12 trabajos de grado y ha actuado como jurado de tesis al menos 6 veces y cuenta con 16 participaciones en eventos académicos. Este profesor sobresalió, en especial por configurar su capital simbólico recibiendo varias menciones de excelencia, destacando sus capacidades como docente y hace parte de la Red Internacional e Enfermería En Cuidado Crítico.

### **Las estrategias de los profesores de Enfermería de la Nacional**

A continuación, se describen las posiciones ocupadas por los profesores de Enfermería de la Universidad Nacional considerando, entre otros, los datos descritos en la figura 44.

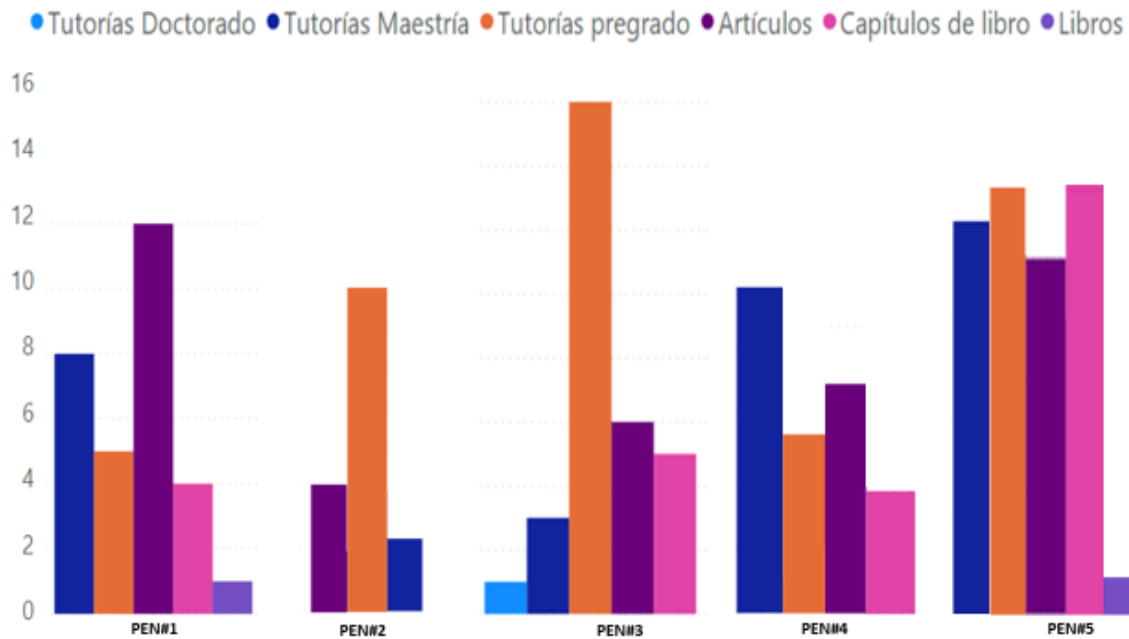


Figura 46 Estrategias de participación en el juego académico profesores Enfermería - Universidad Nacional. Fuente: Elaboración propia.

PEN#1 obtuvo en 1985 su pregrado universitario en Enfermería, finalizó en 1992 la Especialización Enfermería Cardio Respiratoria en una universidad pública, concluyó en 2003 la Maestría En Enfermería con Énfasis en Cuidado Crónico también en universidad pública, y finalizó el Doctorado en Enfermería también en universidad pública en 2012. Ha tenido vínculos profesores con la Universidad Nacional hace 24 años. Antes de ello, entre 1989-2004 su trayectoria laboral se focalizó en el área de la salud, desempeñándose como Enfermera Jefe en tres hospitales de IV nivel de complejidad, y un ente gubernamental.

A través de su práctica docente, ha liderado al menos 13 tutorías de proyectos de grado, de los cuales en 8 han sido como tutor trabajos de grado de maestría y ha sumido el rol de jurado de tesis 6 veces. Su producción académica se ha visto matizada por la generación de 12 artículos de investigación, ha actuado como editor de 6 libros sobre el cuidado de la enfermería y ha participado en 41 eventos académicos.

Dentro de su capital simbólico se cuentan reconocimientos como a) la Medalla al Mérito Universitario, b) reconocimiento en Enfermería por producción académica, c) el Premio Florence Nigthingale en la modalidad de Exposición de poster, d) Premio a la Docencia Integral Meritoria y e) ser catalogado como Investigador Senior por Colciencias.

PEN#2 egresó del programa de enfermería de una universidad privada en 1987, luego realizó en la misma universidad la especialización en cuidado crítico en 1993. Luego, entre 2007-2006 adelantó la Maestría en Docencia Universitaria en una universidad privada, en el 2017 alcanzó Doctorado en Enfermería en una universidad pública. Su trayectoria profesional se consolidó fundamentalmente en las áreas de la docencia y la salud, ha estado vinculado a la Universidad Nacional desde hace 24 años y ha trabajado en 4 hospitales y dos universidades desde el inicio de su vida profesional en 1988.

Ha elaborado como producción intelectual 4 artículos de investigación, 2 libros y 2 capítulos en libro y ha participado en 33 eventos científicos. En el marco de su práctica docente, ha participado en la tutoría de 12 trabajos de grado, y 2 actuaciones como jurado de tesis. Ha sido reconocido con el Premio de Docencia Excepcional en la Universidad Nacional, y con la Distinción Extensión Meritoria en la misma universidad. Así mismo, ha recibido a) la Mención de reconocimiento por su destacada participación en el proyecto docente asistencial, b) la Mención de Reconocimiento por Postulación En La Distinción en Docencia Meritoria por otras instituciones y c) la Mención de honor a mejor promedio académico en sus estudios de posgrado.

PEN#3 finalizó su pregrado en Enfermería en 1990 en una universidad pública, realizó entre 1994-1997 Maestría en Enfermería Pediátrica en universidad pública del Brasil y cursa Doctorado en Enfermería entre 2005-2009 en la misma universidad. Dentro su producción académica, se identificó al menos la publicación de 6 artículos de investigación y 5 capítulos de libro.

En el marco de la docencia, este profesor se destaca por su acompañamiento en la tutoría de 20 proyectos de grado, de los cuales 3 son de maestría y una de doctorado. De igual manera, ha sido jurado de 16 tesis o trabajos de grado, de los cuales 9 eran tesis de maestría y 3 de doctorado. Ello sumado a la frecuente participación en comités evaluadores permite asociarlo como un profesor estrechamente relacionado con las actividades investigativas de sus estudiantes.

Como parte del capital simbólico que ha acumulado, se identificó: a) un reconocimiento en la Docencia Integral Meritoria; b) Premio a mejor Poster presentado en evento académico; c) Tercer Puesto a la labor investigativa otorgado por la Asociación Colombiana De

Facultades De Enfermería – Acofaen; d) Segundo puesto en II premio Nacional Arte y Ciencia; e) Distinción a Tesis Meritoria de Maestría, f) Mención de Honor en la Línea Dimensión Clínica del Cuidado Acofaen y g) mención de Reconocimiento en la Línea de Formación y Ejercicio Profesional, Asociación Nacional De Enfermeras De Colombia.

PEN#4 egresó en 1988 del programa de Enfermería de una Universidad Pública, adelantó en 1993 una especialización en Enfermería Cardiorrespiratoria también en una Universidad Pública y, entre el 2004-2006, estudió la Maestría en Educación en una universidad privada. Como parte de su producción intelectual se cuenta 7 artículos de investigación, 4 libros, 5 capítulos en libro y la participación en 80 eventos académicos.

En el ámbito propiamente de la docencia, el profesor ha llevado a cabo 16 tutorías de trabajos de grado, de los cuales 10 pertenecen a maestría, lo cual se complementa con su participación en la comunidad académica, a través de la participación en comités evaluadores para trabajos de maestría registrando 10 evaluaciones.

El profesor cuenta con varios reconocimientos que dan peso a su capital simbólico, ha sido acreedor tres veces al Premio a la Docencia Excepcional otorgado por la Universidad Nacional; obtuvo Tesis Meritoria; ganó el 1er puesto de investigación en enfermería en congreso científico; le otorgaron el Premio al Proyecto de extensión Universitario; y la Moción de reconocimiento por haber sido postulada para la distinción de extensión meritoria.

PEN#5 obtuvo la Licenciatura En Enfermería en 1980, la Especialización Enfermería Cardiorrespiratoria en 1998 y la Maestría en Enfermería en 2007 todo en la misma universidad pública. Se destaca con respecto a los demás profesores del grupo por contar con una nutrida producción intelectual con 11 artículos de investigación, 13 capítulos en libro y 2 libros. En el marco de su actividad docente, ha participado en la tutoría de 25 trabajos de grado; 13 de pregrado y 12 de maestría; esto se suma a 11 participaciones en comités evaluadores para trabajos de maestría y la participación en 127 eventos académicos.

El profesor ha recibido reconocimientos por su actividad como docente, ganando en tres ocasiones el premio a la Docencia Excepcional otorgado a la Universidad Nacional, fue nombrado Profesor Emérito Facultad de Enfermería de la misma universidad y Profesor

Honorario de la de una de las universidades públicas de Perú. En adición, obtuvo el Premio Proyecto de extensión solidaria y tesis meritoria en sus estudios de posgrado.

### **Las estrategias y los intereses de los profesores de Ingeniería Industrial**

Las evidencias de los interés y estrategias para participar en el juego universitario de los profesores de Ingeniería manifiestan se relacionan con el establecimiento de relaciones académicas al interior de la universidad, construidas durante su formación académica. Se identificó que la mayoría de los profesores de ingeniería habrían estudiado su pregrado en la misma institución universitaria, a la cual estudian están vinculados laboralmente. Esta característica se explicita en el capítulo anterior en el apartado titulado *Condiciones de acceso a la Carrera Docente*.

Dicha vinculación se originó particularmente a través de tres mecanismos: a) vínculos establecidos a través de su participación como monitores de asignaturas de alta complejidad; b) el apoyo brindado a profesores en proyectos de investigación; c) ser reconocidos por su destacado desempeño académico durante el programa. En los tres casos los profesores fueron identificados por sus propios maestros para ser vinculados como profesores de cátedra o encargados de proyectos especificados de carácter mixto (administrativos académicos). Esto último especialmente en el caso de la Universidad Javeriana, por su parte los profesores de la Universidad Nacional se vincularon a la universidad principalmente por su deseo de regresar a su alma mater y algunos por recomendación de maestros, pero siempre mediados por concurso de méritos, los cuales en su mayoría mencionaron haber ganado sin mayor dificultad.

A partir de su ingreso a la Universidad, los profesores se han esforzado por obtener títulos universitarios de posgrado, lo cual representa su capital cultural objetivado que les permite luchar por mejorar su posición al interior del espacio universitario. En el caso de los ingenieros, dichas luchas ameritan la acumulación de un capital mayor con respecto a los profesores de Enfermería, representada en la necesidad de adelantar doctorados. Esto no sucede en el primer caso, por el hecho que la ingeniería como área demanda un alto componente innovador para su desarrollo, por lo cual se ha interpretado que sólo es posible si el profesor se forma a nivel doctoral. Así, en el área de ingeniería la obtención de título

doctora tiene un alto valor diferencial, no sólo porque estos constituyen un requisito para el escalafón profesoral, sino porque además se vuelve un requisito de incorporación al juego universitario.

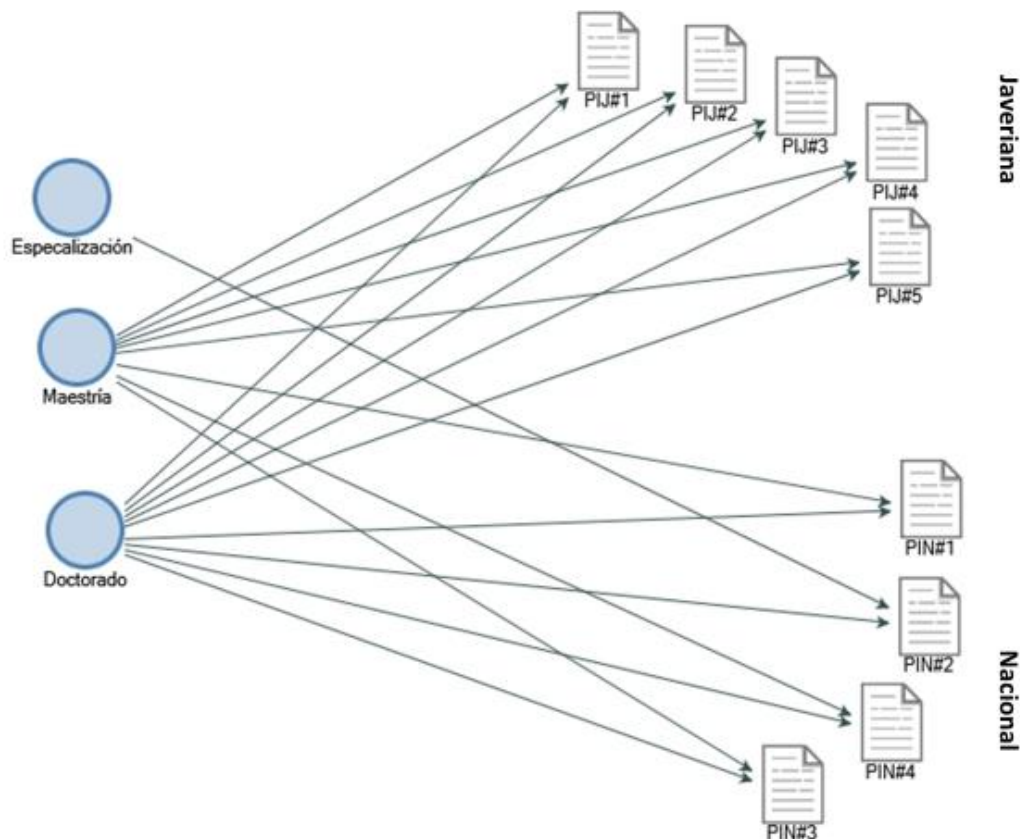


Figura 47 *Títulos universitarios obtenidos por los profesores de Ingeniería comparado Javeriana-Nacional.* Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, se observa en la figura 25 que tanto los profesores de Ingeniería de la Universidad Nacional como de la Javeriana, se esfuerzan de manera muy similar por acumular títulos y fortalecer su capital cultural objetivado. Así, todos los profesores de Ingeniería, que hacen parte de este estudio, poseen títulos de doctorado, motivo por el cual una distinción superior entre pares estaría dada por el lugar en el cual cursarían su doctorado, identificando que 4 de los 9 profesores cursarían dichos estudios en el exterior.

Otra lucha valiosa de los profesores de ingeniería para jugar el juego, se manifiesta a través de su vinculación a redes o agremiaciones académicas de avance de la ingeniería como, por ejemplo, la IEEE -la red profesional y técnica más grande del mundo- dedicada al avance de la tecnología en beneficio de la humanidad, por ello la participación allí para muchos no representa una distinción, sino una condición de interacción con sus pares.



De igual manera, se observó que para las dos universidades los profesores muestran una mayor productividad académica con respecto a los profesores de Enfermería, esto asociado no sólo a la acumulación de títulos sino porque la publicación de producción intelectual es uno de las formas de capital cultural y social más representativa entre ellos. La producción intelectual les permite demostrar su capacidad investigativa e innovadora, trasladándolo a su actuar docente y favoreciendo a su incorporación en las comunidades académicas. Esto, a su vez, se configura un importante capital social para el desarrollo de su carrera profesional.

En el área de Enfermería, el promedio de publicaciones académicas no fue superior a 12 artículos de investigación, mientras que en el área de ingeniería podría sobrepasar los 30 artículos en algunos casos. De esta manera, se infiere que los profesores invierten grandes esfuerzos en acumular este tipo de capital (ver figura 45). Esto se vincula estrechamente a su disposición por hacerse cargo de un número significativo de tutorías de trabajos de grado y la conformación de grupos de investigación, en los que están vinculados los estudiantes.

Las tutorías resultan tener una doble connotación, por una parte, brindar apoyo y acompañamiento a los estudiantes en el marco de la práctica docente y, por el otro, fortalecer los temas investigativos de interés del profesor, a través de los proyectos de investigación de los estudiantes. Además de ello, las tutorías representan otro mecanismo de reconocimiento para el profesor, a través de posibles premios obtenidos en el diseño y la ejecución de proyectos novedosos presentados por sus estudiantes.

La acumulación de títulos y de producción intelectual ha favorecido que además los profesores de esta área logren las más altas posiciones en el escalafón profesoral. Muchos de ellos ostentan la categoría de profesor Titular y Asociados, mientras que en el caso de las profesoras en su mayoría ocupan la categoría de Asistente y solo los tres casos de profesores con doctorado se ubican en la categoría de Asociado y Titular. En conformidad, los profesores de Ingeniería, a través de la producción intelectual, obtienen mayor capital económico que los profesores de Enfermería, pues dicha producción representa salario y bonificación económica.

## Las estrategias de los profesores Ingeniería Industrial de la Javeriana

A continuación, se describirán de manera específica las trayectorias y estrategias para los profesores de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana considerando, entre otros, los datos descritos en la figura 46:

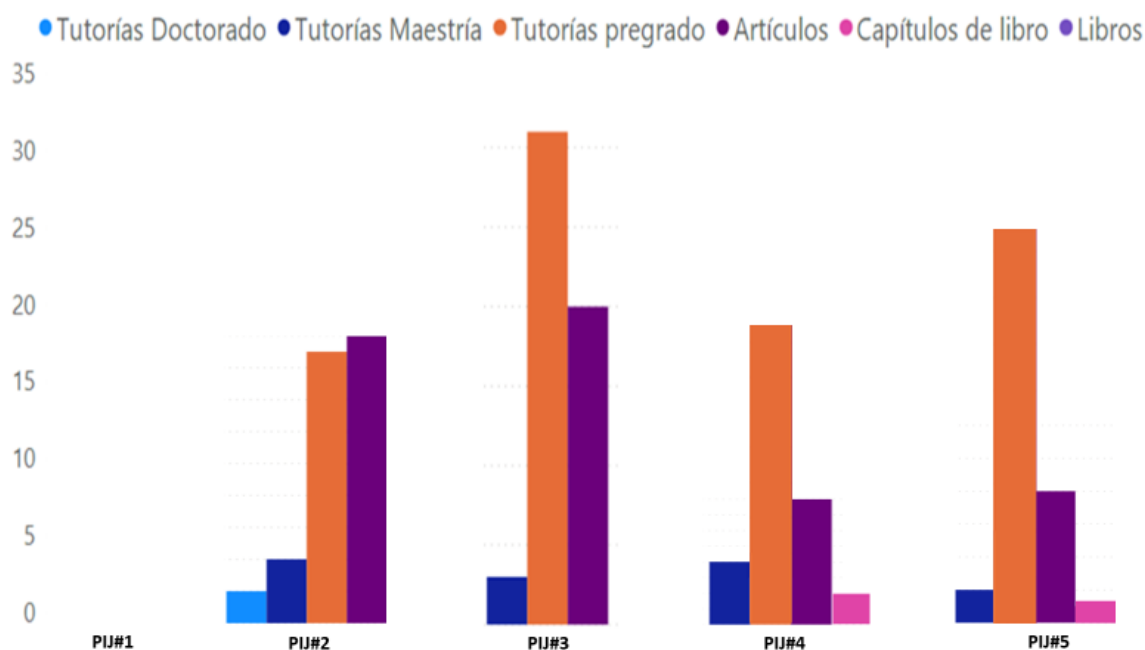


Figura 48 Estrategias de participación en el juego académico profesores Ingeniería Industrial - Universidad Javeriana. Fuente: Elaboración propia.

PIJ#1 no cuenta con CVLAC registrado en el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Colombiano, por lo que no fue posible incluirlo de manera comparada en el análisis de este apartado. No obstante, es importante mencionar que este profesor fue justamente quien obtuvo las calificaciones más altas otorgadas por los estudiantes en los dos últimos años, que se consideraron para seleccionar los profesores que participaron en esta investigación. Adicionalmente, este profesor fue referenciado por sus pares entrevistados como el mejor profesor que ha tenido el programa de Ingeniería Industrial, de hecho, los estudiantes solían dejar mensajes como los siguientes en el día del maestro:

*“Usted ha sido una gran inspiración para mí en la carrera, siempre he admirado la forma en que nos da clase a mí y a mis compañeros, esa disposición, esa pasión y esa sabiduría son difíciles de encontrar en una persona. Además, pude gozar de una consejería en la que usted me enseñó muchas cosas de la carrera y me apoyó con mis dudas también. Le agradezco por todas sus enseñanzas y le deseo lo mejor hoy en su día” (Estudiante Ingeniería Industrial).*

*“Hace dos semestres me encontraba al borde de quedar fuera del programa, y gracias a Dios me asignaron a Carlos Muñoz como consejero. Sus sabias palabras, su gentil forma de ser, su apoyo y su arrolladora experiencia me guiaron y dieron las herramientas necesarias para salir adelante en esos difíciles momentos. Ahora me encuentro con un promedio estable, feliz de estudiar mi carrera, y curiosamente teniéndolo como docente en este semestre. ¡Feliz día del maestro! Son pocos los profesores así de chéveres” (Estudiante Ingeniería industrial).*

Es así que, el profesor cuenta con un capital simbólico representado en el reconocimiento y respeto de sus estudiantes y pares, formalizado a través de la obtención de distinciones por su excelencia en la docencia. Verbigracia, la distinción Vicente Pizano Restrepo, a través de concurso arbitrado por comité académico en 2015, los jurados otorgaron la distinción a este profesor entre los 10 mejores profesores de la Facultad nominados a este premio. Así mismo, el profesor ha logrado sistematizar su práctica docente, por medio de la publicación de libros, el último de ellos publicado en 2018. Además, este profesor ha ocupado los cargos de Jefe de Sección de Tecnología Básica y Director de Programa, liderando la reforma Curricular de la Carrera de Ingeniería Industrial y la primera acreditación de la carrera y ha sido para evaluador en diversas ocasiones.

PIJ#2 culminó su pregrado en Ingeniería Mecánica (1999) y Maestría en Ingeniería Mecánica (2001) en una importante universidad privada de Bogotá, luego obtuvo Master in Biomedical Engineering en 2006 y Doctorado en Ingeniería en 2011 en una prestigiosa universidad extranjera, dicho programa doctoral fue apoyado a través del plan de formación institucional. Su trayectoria profesional se concentró en el ámbito académico, particularmente en el área de investigación en las dos universidades en las cuales cursó sus estudios posgraduales.

Como parte de su producción intelectual, cuenta 18 artículos de investigación, y la participación en 33 eventos académicos. En el ámbito propiamente de la docencia, el profesor ha llevado a cabo 25 tutorías de trabajos de grado, de las cuales pertenecen 5 maestría y 3 de Doctorado, lo cual se complementa con su participación en cuatro ocasiones como jurado en comités evaluadores. Como parte de su capital simbólico, se enumera becas otorgadas por Colciencias, Fulbright, y Colfuturo en consideración a su trayectoria y desempeño académico, Mención de Honor de la Academia Nacional de Medicina, y reconocimiento como Joven Investigador de Colciencias.

PIJ#3 egresó del pregrado de Ingeniería Industrial en el año 2004 y realizó la Maestría en Ingeniería Industrial en 2011 de una universidad privada de reconocido prestigio, más adelante, en 2018 realizó el Doctorado en Logística en otra universidad privada del mismo nivel. Su trayectoria profesional, anterior a su vinculación a la PUJ hace 11 años, fue fundamentalmente liderando durante 6 años los procesos de producción y organización en una empresa privada.

Académicamente, ha sido un profesor muy prolífico, a través de la publicación de artículos científicos, con más de 20 publicaciones de alto impacto académico y 13 participaciones en eventos académicos. En el ámbito propiamente docente, el profesor sobresale por su elevado número de acompañamientos a través de las tutorías de proyectos de grado llegando a 34, la participación más elevada entre los profesores considerados para estudio.

Se junta a ello, que ha sido 27 veces jurado de las cuales 9 eran tesis de maestría, siendo el profesor un soporte muy significativo, en especial para los estudiantes de pregrado. Dentro de los reconocimientos obtenidos se enumeran 1) la Distinción Magna Cum Laude a su Tesis Doctoral y 2) Grado Cum Laude a sus estudios de Maestría. Varios de los proyectos que contaron con su tutoría han obtenido la mención honorífica a mejor trabajo de grado.

PIJ#4 se graduó del programa de Ingeniería Industrial en 1997, terminó la Maestría Ingeniería Industrial en 2005 y el Doctorado en Ingeniería en 2016 todos ellos en universidad pública. Su trayectoria laboral, antes de su ingreso a la PUJ hace 21 años, se identificó en la empresa privada. En su práctica docente se denota la tutoría de 22 trabajos de grado principalmente de estudiantes de pregrado y 5 participaciones como jurado de tesis. A ello se agrega una producción intelectual de 8 artículos científicos y 2 capítulos en libro. Los reconocimientos del profesor han sido obtenidos a través de la obtención de Mejor honorífica a mejor trabajo de grado obtenida por estudiantes que han recibido su tutoría y ha ocupado distintos cargos de directivos académicos.

PIJ#5 egresó del pregrado en Ingeniería Electrónica en 2001 de una universidad pública de Santander, obtuvo Maestría en Ingeniería Electrónica en 2006 en una universidad privada de

reconocida calidad y se graduó del Doctorado en Automatización e Ingeniería Informática en 2014 de una prestigiosa universidad en el exterior

En su práctica docente, se destaca por el activo acompañamiento a estudiantes, a través de 29 tutorías de trabajos de grado, de los cuales 25 corresponden a pregrado y 4 a Maestría, además de haber actuado como jurado de tesis en más de 34 oportunidades. Dentro de su producción académica, se cuenta la producción de 10 artículos de investigación, 2 libros, y 2 software, además de su participación en más de 20 eventos académicos. Hace parte de los reconocimientos que constituyen su capital simbólico, 1) mención honorífica a su tesis doctoral, 2) mención de honor a la tesis y grado Cum Laude a sus estudios de maestría, 3) segundo puesto por trabajo académico en evento de investigación y 4) estudiante distinguido por mejor desempeño académico en el pregrado.

### Las estrategias de los profesores de Ingeniería Industrial de la Nacional

A continuación, se describirán de manera específica las trayectorias y estrategias para los profesores de Ingeniería industrial de la Universidad Nacional de Colombia considerando, entre otros, los datos descritos en la figura 47.:

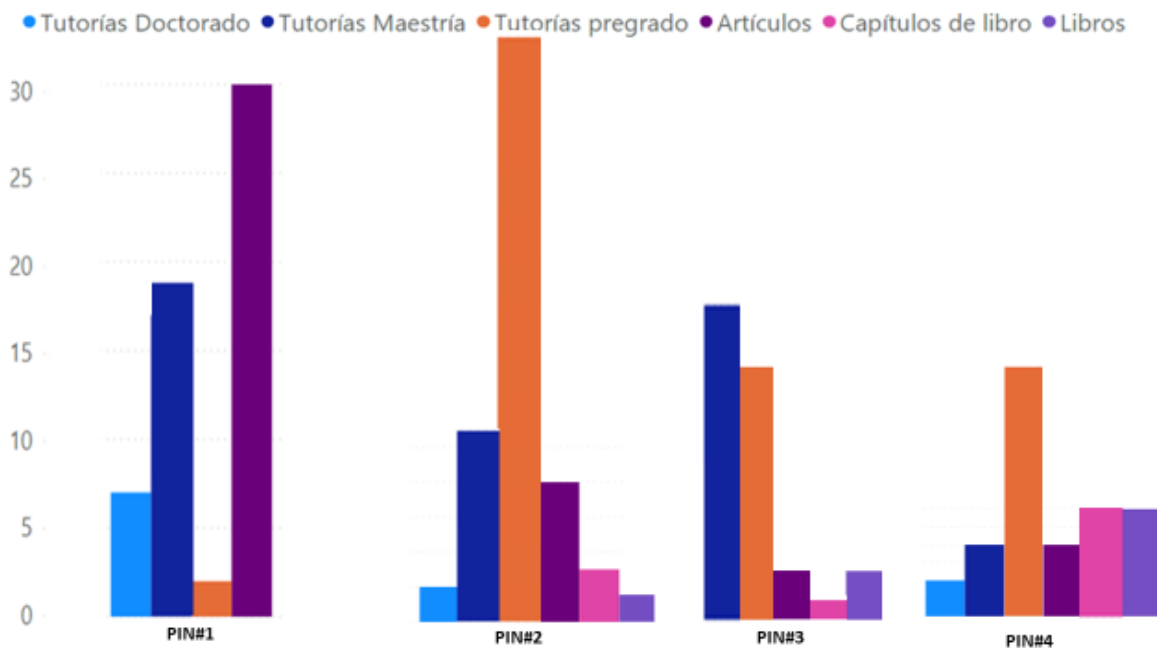


Figura 49 Estrategias de participación en el juego académico profesores Ingeniería Industrial-Universidad Nacional. Fuente: Elaboración propia

PIN#1 egresó de pregrado (1985), maestría (1988) y Doctorado en Matemáticas (2008) de la mejor universidad pública del país. Su trayectoria profesional ha sido principalmente en el campo académico, la mayor parte del tiempo en la misma universidad de egreso, donde ha sido jefe de estudios de postgrado y de pregrado, jefe del Curso de Postgrado en Criptografía y profesor Asociado.

Este profesor sobresale sobre los demás profesores del estudio, no solo por su extraordinario esfuerzo en la consecución de logros y su capacidad resiliente (ver capítulos descriptivos del habitus), sino por su elevada productividad intelectual llegando a la publicación de más de 30 artículos de investigación, 3 capítulos en libro de investigación y 22 ponencias, lo cual lo hace un referente en el ámbito investigativo.

A través de su práctica docente, el profesor además del reconocimiento de sus estudiantes, ha apoyado al menos la tutoría de 19 tesis de Maestría y 7 tesis de doctorado, unido a su participación como jurado de tesis al menos una decena de veces. Su capital simbólico, se evidencia especialmente, a través de la invitación como profesor visitante de diferentes universidades nacionales e internacionales, estas últimas de países como México y Reino Unido.

PIN#2 obtuvo su pregrado en Ingeniería Industrial en 1995, Especialización en Ingeniería Ambiental en 1999, los dos de la más importante universidad pública del departamento de Santander, luego realizó su Doctorado en Política Ambiental en 2004 en una importante universidad norteamericana. Su trayectoria profesional se cuenta desde el año 1999 en diferentes universidades.

Se destaca por ser el profesor que más ha apoyado tutorías de trabajos de grado, con 48 trabajos asesorados, de los cuales 11 son de maestría y 3 de doctorado, así mismo, ha participado 26 veces como jurado de tesis. Se agrega su trabajo en producción intelectual, con la publicación de al menos 8 artículos de investigación, 4 capítulos en libro, un libro de investigación y haber asistido a 19 eventos académicos. Como parte de los reconocimientos obtenidos, se enumera 1) Tesis de Maestría Meritoria, Distinción "Docencia Meritoria", 2) Becario Fulbright y 3) varios trabajos de grado de su tutoría, condecorados con mención honorífica.

PIN#3 llevó a cabo el pregrado en Administración de Empresas en el año 2000 en la universidad pública más importante de Bogotá, Especialización en Finanzas en 2002 en una de las más importantes universidades públicas de Madrid -España. En 2004, cursó la Maestría en Ingeniería en la más importante universidad privada de Bogotá y actualmente cursa Doctorado en Ingeniería en su alma mater de pregrado. Dado su conocimiento en finanzas, su trayectoria profesional, anterior a su vinculación a la Universidad Nacional, se centra particularmente en el mercado y comercialización de divisas y valores.

Su práctica docente se ha fortalecido a través de 30 tutorías de trabajos de grado realizadas, 15 de ellas para trabajos de pregrado, 15 relacionadas con tesis de maestría. A esto se agrega, la producción intelectual referida a 2 artículos de investigación, 2 libros, 1 capítulo y la participación en 4 eventos académicos. Dentro de los reconocimientos obtenidos, recibió la distinción por docencia excepcional, Beca Fundación Carolina, Tesis Meritoria de pregrado, Primer Puesto concurso de ensayos en administración.

PIN#4 se graduó del pregrado en Ingeniería Agronómica en 1991 de la más importante universidad pública del país; realizó maestría en Scientae en Manejo Integrado de Recursos en 1997 en un centro regional dedicado a la investigación y la enseñanza de posgrado y finalizó en 2007 Doctorado en Ciencias Agrarias en la misma universidad que cursó pregrado. Su trayectoria laboral, antes de su ingreso a la Universidad Nacional, se relacionó con la empresa privada en servicios para mitigar el riesgo ambiental y fomentar el desarrollo Rural Comunitario.

Su práctica docente se ha visto nutrida por la publicación de 8 artículos de investigación, 9 libros, 6 capítulos en libro y el liderazgo de 17 proyectos. Así mismo, ha realizado al menos 15 tutorías de proyectos de grado de pregrado, 6 asesorías a tesis de Maestría y 2 a tesis de doctorado.

### *Síntesis del posicionamiento de los profesores en el espacio universitario*

Las descripciones anteriormente realizadas dan cuenta en especial de las distintas formas que toma la práctica docente para lograr la acumulación de capital, este último entendido como aquel bien que produce interés y es apreciado de manera importante entre los agentes universitarios. La acumulación de dicho capital establece, de alguna forma, cierta división del trabajo entre unos profesores y otros, razón por la cual el concepto de capital es relacional, sólo vale en el marco de las relaciones establecidas en el contexto universitario. De esta forma, la obtención de una distinción académica o la elaboración de un artículo en la mejor revista científica, sólo tiene valor en el marco de esas relaciones, pues para alguien ajeno al mundo universitario, esto no representaría valor.

En ese sentido, habría que mencionarse que la existencia de dicho capital, dependerá en todo caso de la misma existencia de instituciones en las que se reconoce la capacidad legítima de administrar este tipo de capitales, lo que llamaría Bourdieu *el capital cultural institucionalizado*. En el espacio universitario se han creado sus códigos para jugar el juego universitario, los profesores luchan por lograr su permanencia dentro del espacio y ganar reconocimiento dentro de él. Esto, a su vez, les permite mejorar su posición dentro del mismo espacio y ampliar su espectro a otros espacios similares y mejores.

Las reglas del juego y las formas de lucha han sido construidas por los propios miembros de las comunidades académicas, utilizando referentes poco acotados a la realidad nacional de instituciones pertenecientes a elites que poseen no solo un capital cultural significativo, sino que ostentan la acumulación de otros tipos de capitales como el económico, social, o simbólico.

Dichas reglas han sido objetivadas de manera que sólo se concibe un ejemplo de profesor, como aquel que demuestra condiciones objetivas sobre su desempeño, registradas en puntuaciones elevadas en las encuestas a estudiantes, el número de publicaciones académica de alto impacto, o la obtención de premios o distinciones. A continuación, se describe de manera general, como los profesores en una especie de aceptación dóxica, juegan dicho juego para lograr mantenerse y sobresalir en el espacio académico.



### *En cuanto al capital cultural*

Al juntar los profesores de las dos áreas que hacen parte de estudio, se encontró que los 21 participantes habrían obtenido más de 60 títulos universitarios de pregrado y posgrados; y habrían publicado más de 241 obras de producción intelectual, de los cuales se habrían al menos 180 eran artículos de investigación, más de 50 capítulos en libro y 19 libros (Ver figura 48).

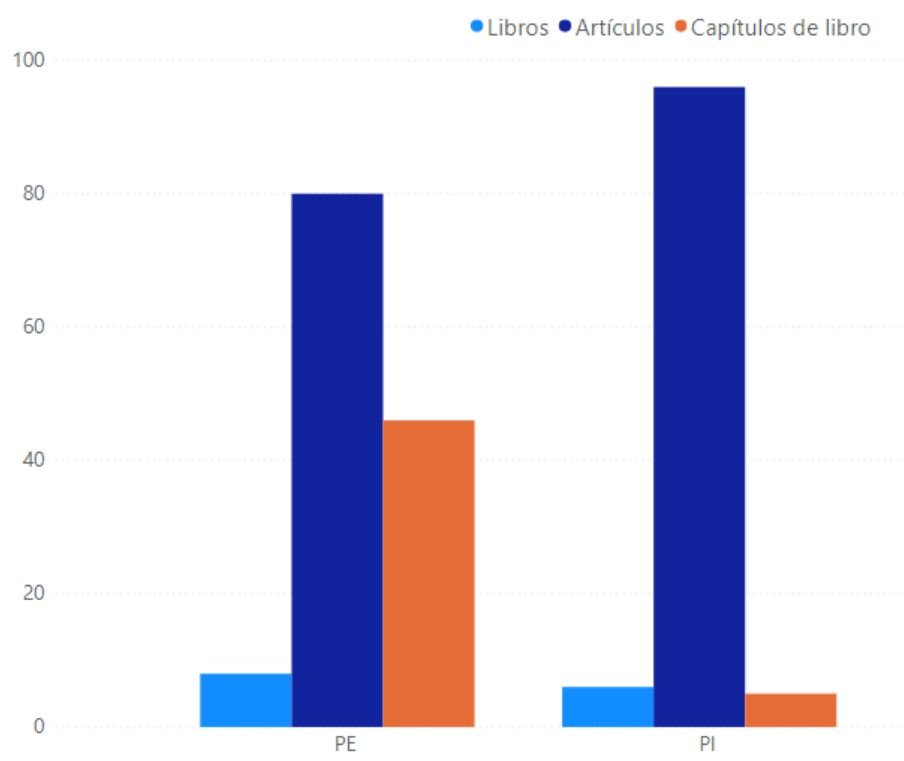


Figura 50 *Total de producción académica, comparada Enfermería-Ingeniería.* Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las dos áreas, se identificó que los profesores de Ingeniería Industrial tienen una mayor publicación en artículo con 16 más, mientras que los profesores de enfermería participarían en 41 capítulos de libros más que sus colegas ingenieros.

En cuanto al acompañamiento de los profesores a los trabajos y tesis de grado de los estudiantes, se identificó que los 21 profesores lograron realizar la evaluación de al menos 200 trabajos de grado y brindar tutoría y asesoría 327 trabajos o tesis de grado, de las cuales 202 eran de pregrado y 101 de maestría. Al comparar la participación por áreas, se identificó, la mayor participación en los dos casos se concentra en la tutoría de trabajos de pregrado, siendo más elevado el número para los profesores de Ingeniería con 158 trabajo, con respecto a los de Enfermería que acumulan 52 (ver figura 49). Esto no es extraño en consideración a que muchos de los profesores de Enfermería, además del tiempo destinado a la labor académico en la universidad, deben destinar tiempo a la supervisión de prácticas de los estudiantes en clínicas y hospitales

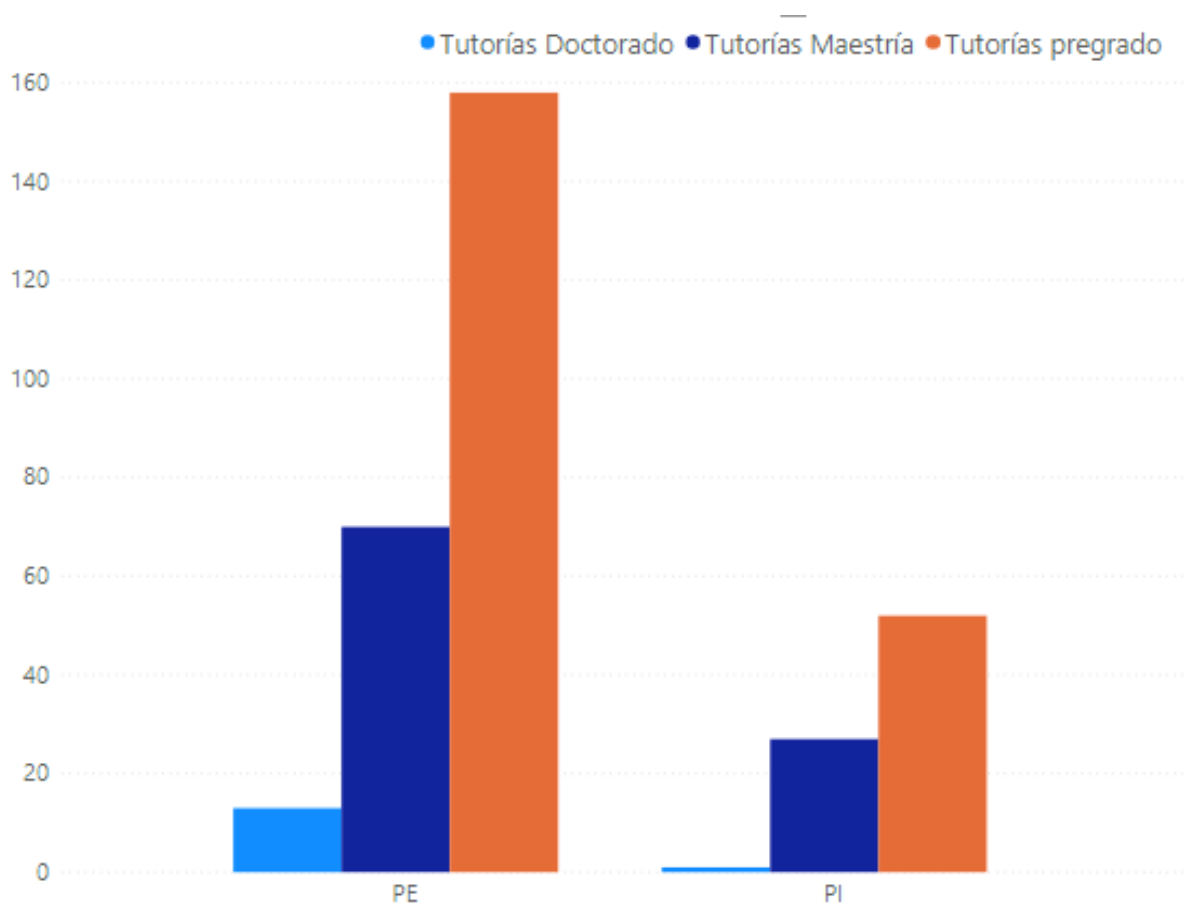


Figura 51 *Total de tutorías realizadas, comparada Enfermería-Ingeniería.* Fuente: Elaboración propia.

También se nota una diferencia en el número de tutorías doctorales de los profesores de ingeniería con 14 tesis asesoradas, sobre los de enfermería que solo cuentan con una. En este

orden de ideas se identificaría que en lo que se refiere al acompañamiento de trabajos de grado, los profesores de Ingeniería Industrial tienen brindan acompañamiento a un mayor número de estudiantes.

*En cuanto al capital social y simbólico*

Bourdieu admite la capacidad de conversión de los capitales, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio. Así que la acumulación de capital cultural, en el caso de los profesores, se vincula a la acumulación de capital social al vincularse con el círculo o la red de relaciones que poseen las personas, provechosas o valiosas para los miembros del espacio social en el cual se está inmerso. La pertenencia a dicha red, definida aquí como "conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes, susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos, sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles" (Bourdieu, 1980, pp. 2-3), permite al profesor ser reconocido y respetado al interior del espacio académico.

Dicha respetabilidad puede procurar beneficios materiales o simbólicos, al tratarse de redes de relaciones que son directamente aprovechables para el profesor, por lo que en este análisis el capital social está representado en la existencia de relaciones con instituciones o sujetos de carácter académico. La pertenencia a estos grupos y la existencia de lazos que los unen puede marcar una diferencia, a pesar de que diferentes profesores posean capitales culturales o económicos más menos equivalentes, pues la diferencia la hace las características del grupo al que pertenece y su nivel de adhesión a él.

Para esta investigación, se identificó que parte del capital social que poseen los profesores se asocia a las redes que construyen, a partir de sus publicaciones académicas, por ello la figura 50 representa la red de citas que han realizado otros investigadores a los artículos publicados por los profesores que hacen parte de este estudio.

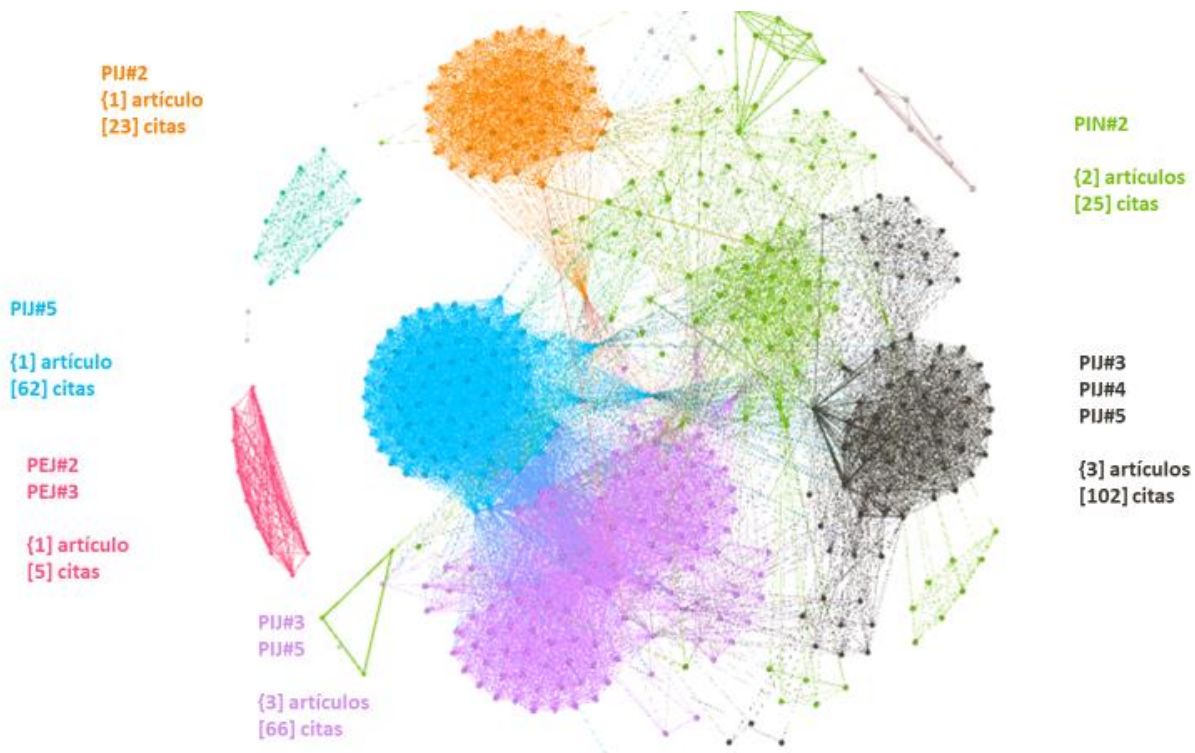


Figura 52 *Redes académicas de los profesores por impacto de las publicaciones.* Fuente: Elaboración propia

Cada punto en la red es una institución a la que pertenece un profesor que cita la producción de un determinado profesor analizado, los colores representan agrupaciones o clusters que se conforman, a partir de la citación de subconjuntos de investigadores a una misma publicación de un profesor, los vínculos o líneas indican que investigadores de dos instituciones diferentes citan un mismo artículo, representando que diferentes comunidades académicas están citando la producción de estos profesores.

Sólo aparecen en la figura 50 aquellos profesores que han logrado 5 o más citas en otros artículos científicos de alto impacto, en conjunto la producción de los profesores ha recibido 413 citas por investigadores que pertenecen a 115 instituciones de 36 países. Se destacan los artículos publicados por PIJ#3, PIJ#4, y PIJ#5 por haber obtenido 102 citas en artículos de alto impacto académico alrededor del mundo, logrando visibilidad en universidades de países como China, Francia, Italia e Irak. (Ver anexos). A través de otros artículos, en temas distintos, PIJ#5 logró también 66 y 62 citas configurando una red de relaciones distintas. PIJ#2 por su parte, logro establecer redes a través de 23 citas de

académicos de universidades de Estados Unidos, China y Colombia. En un grado menor, pero no menos importante, PEJ #2 PEJ#3, lograron establecer redes con 5 citaciones en trabajos publicados por académicos en España y Colombia.

Esta red de citaciones que han realizado otros profesores sobre los artículos publicados por nuestro profesor representa, al interior de las comunidades académicas, prestigio y reconocimiento del profesor, pues dicha red se establece no sólo con el profesor sino con las universidades a las que ellos pertenecen. Por ello, se considera como parte del capital simbólico que va configurando el profesor, este entendido -de acuerdo con Bourdieu (2011)- como toda diferencia reconocida, aceptada como legítima y que procura un signo de distinción, manifiesto especialmente en los estilos de vida. Así, es la forma que revisten las diferentes especies de capital (para el caso, el cultural y el social) y se presentan como inherentes a la naturaleza del mismo agente, es decir como la autoridad que representa, su talento, prestigio, reputación o fama cuando son percibidas y reconocidas y legitimadas por otros (Bourdieu, 2011).

Esto en cuanto conocido y reconocido, una forma de crédito otorgado a unos agentes por otros agentes (Wacquant,2008). En otras palabras, la posesión del prestigio intelectual o académico representa el capital simbólico para los profesores, fundado en el reconocimiento en un grupo que comparten la misma noción de honor, es decir, académicos e investigadores. Por este motivo, otra forma de prestigio está dada por las distinciones obtenidas por el profesor, y los cargos directivos ocupados, estos últimos considerando que son producto del reconocimiento que hace una institución al profesor por su trayectoria académica y su liderazgo con respecto a sus pares.

Dentro de los cargos directivos ocupados se destacan director de programa, director de departamento, coordinador de programa, jefe de sección, y jefe de programas, entre otros, y los reconocimientos más recibidos son. Así mismo, dentro de los reconocimientos más recibidos por los profesores se encuentran: Distinción Docencia meritoria, Distinción Magna Cum Laude Tesis Doctoral, Grado Cum Laude Maestría, Mención meritoria al trabajo de grado, Mención de honor mejor promedio, Becario Fullbright, Premio Labor Investigativa, mejor artículo de investigación, Premio Proyecto De Extensión Solidaria, etc.

## Referencias

- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina: Edición Promete Libros.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Madrid, España: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31), 2-3.
- Bourdieu P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Soto, D. (2009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Rhela*, 12, 152 – 195.
- Wacquant, L. (2008). Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu, en Pierre Bourdieu y Löïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-90

### **Capítulo 3. Principios de visión y división de una docencia de calidad**

De acuerdo con lo mencionado, la práctica docente se concibe como un modo de actuar cotidiano, que responden a la configuración de sus disposiciones. De esta manera, la práctica docente se constituye como algo construido, es decir no es entendida como una actividad técnica, sino ésta se produce en el marco del plano histórico, social y político en el cual está inmerso cada profesor, tiene una significancia para él y para el espacio universitario en el que está inserto.

Así mismo, como se ha dicho antes, la historia engendra en cada profesor principios de percepción, pensamiento y acción, los cuales tienden, de manera no calculada, a tejer posibilidades de éxito ante nuevas situaciones -mediante la relación que se establece entre las esperanzas y expectativas- y las experiencias pasadas (Bourdieu, 1991). Así, las trayectorias de vida, de modo selectivo, se convierten en disposiciones para el actuar, por lo que en las historias pasadas de los profesores -que se relataron en el capítulo anterior- se ponen en evidencia situaciones nuevas del profesor, como lo es la necesidad de mejorar su práctica, ya sea porque él así lo ha considerado o porque las condiciones objetivas de su entorno lo demandan.

En consecuencia, este acápite pretende describir dos puntos centrales del análisis de esta investigación. 1) Cómo los profesores han ido mejorando su práctica a través de tiempo, develando su proclividad al mejoramiento de las prácticas, identificando cómo hacen los profesores las cosas, en términos de incorporar lo que los circunda, y mencionando las principales circunstancias y motivaciones que dieron lugar a dichos cambios. Esto incluye los principios de visión que han incorporado sobre las políticas institucionales y los procesos de acreditación. 2) Describir las actuaciones que son distintivas de la forma cómo los profesores producen sus prácticas, sintetizando dicha producción de las características que les distingue como los mejores profesores y que determinan que su práctica docente es de calidad.

Estos dos puntos, la proclividad al mejoramiento de las prácticas y las características de una práctica docente de calidad, son las bases del análisis posterior que dará cuenta de las relaciones existentes entre estos dos aspectos, las trayectorias de los profesores y las políticas institucionales de mejoramiento de la calidad. De esta manera, al final se establecen cuáles son las disposiciones incorporadas en los profesores que les permite actuar, pensar y percibir su labor docente de cierta manera, que hace que los estudiantes los reconozcan como los mejores profesores.

### **Proclividad para el cambio y mejoramiento de la práctica**

Como se ha planteado, para esta investigación *la práctica* no es entendida meramente como el hacer o la acción del profesor, sino está contemplada más allá al concebirse como aquellas “*acciones orientadas hacia la maximización del beneficio, material o simbólico*”. En consecuencia, uno de los intereses centrales se orienta a comprender cuáles son las condiciones que dan lugar a que los profesores propendan por mejorar su práctica docente.

Para ello, el análisis evidenció que las motivaciones de los profesores para el mejoramiento de su práctica se sitúan en tres ámbitos: personales, institucionales y sociales. En relación con el ámbito personal, siendo el factor más relevante para el mejoramiento de la práctica, se encontró que particularmente los profesores de la Universidad Nacional manifestaron que las motivaciones del mejoramiento de su práctica estaban relacionadas estrechamente con el mejoramiento de sus capacidades individuales para la docencia. Esto mismo sucedió con los profesores del área de Enfermería, quienes estarían en una constante búsqueda de perfeccionar su actuar profesional (Ver figura 51).



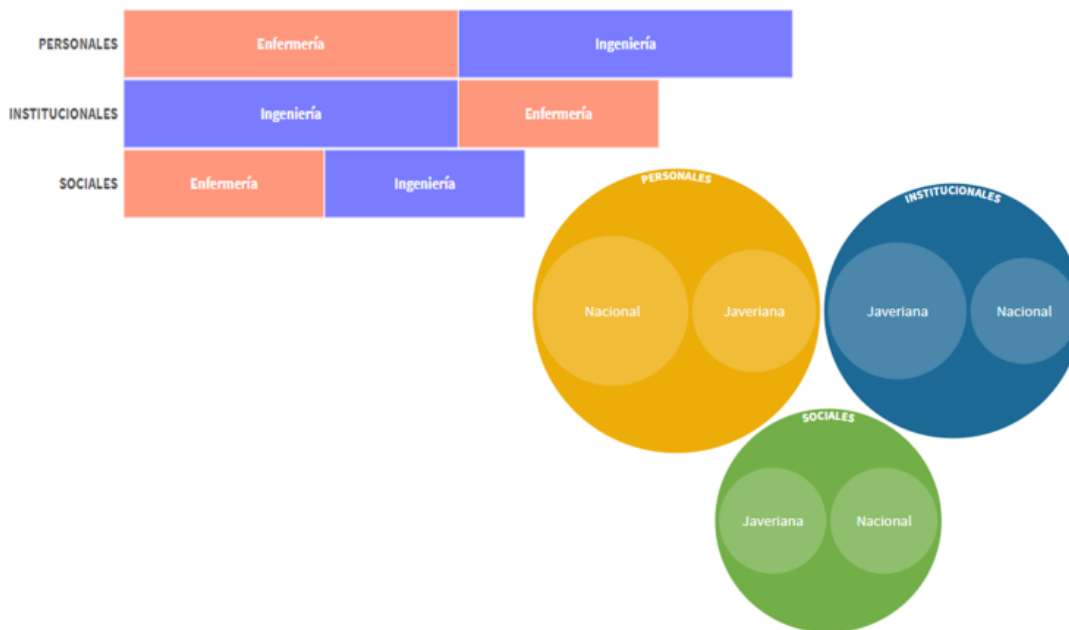


Figura 53 Ámbitos de motivación para el cambio. Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, PEJ#3 manifestó que su principal motivación para mejorar se centraba en la superación de su propia forma de ser “yo fui una profesora demasiado dura, inflexible en ocasiones, y eso en que te convierte cierto, en que yo creo que muchos de esa época me odiaban y yo tenía claro que aprende o aprenden a costa de los que sea, a mí me pagan por que aprende y así tenía que ser, pero luego comprendía que había que cambiar eso”. Dicha disposición a la disciplina, se relacionaba de manera importante con su trayectoria familiar y la experiencia formativa en su vida escolar, bajo la convicción que lograr los objetivos propuestos requiere rigor, constancia y disciplina. Esto se trata de una verdadera disposición para el actuar para esta generación de profesores, motivo por el cual los esfuerzos por cambiar esta característica demandaban verdaderas formas de reconstruir su propio habitus.

“ Yo tenía una fama de profesor cuchilla horrible, era muy académico, muy pegado a los veinte mil libros y todo eso, hoy no soy tan así, hago evaluaciones diferentes, he reducido el contenidos en los cursos, antes yo decía este curso es para que vean todo, era el curso más difícil, la verdad uno puede hacer que un curso sea difícil o fácil, y en esa época me encargaba de hacerlo difícil, era un profesor difícil, pasaban todos con 3, 3.6 mejor dicho, eso es un error de un profesor primíparo, ahorita soy más relajado porque dicto menos contenido, realmente ahora soy consciente de qué es lo que quiero que ellos realmente aprendan, tengo más claro hacia dónde va el mundo, cuáles son las tendencias, cuál es el contexto que ellos, yo hoy soy un profesor muy contextual, una clase mía de ahorita siempre comienza por cual es la noticia del mundo, qué paso en el mundo, cómo va analizar eso, no importa si es de financiera, Ingeniería Técnica, avanzada, de dónde es el contexto,

analizamos la economía, la política, etc., es absolutamente contextual.” (PIN#3).

Esta característica reflexiva de la práctica es propia de estos profesores, quienes dejaron ver a través de su relato, como permanentemente, construían y reconstruían su actuar pedagógico. Dicha reflexión parte no sólo de las experiencias propias, sino de las referencias de otros colegas, fundamentadas normalmente en las reglas que circundan el espacio universitario. A propósito PEN#1 relató “digamos que uno mejora su práctica a través de la vivencia, claro que también creo que hay procesos de autoformación como docente, cosas que a veces no son del contexto sino de uno mismo... aunque la universidad si ofrece cursos de actualización pedagógica y estos ayudan, uno también tiene que ayudarse, uno tiene que mirarse y diseñar autoayuda para solventar estas cosas que se ven en el cotidiano, lo otros también es que a veces ayudan son los compañeros que lo ayuden a uno a mirar de forma diferente la cosa”. También PEN # mencionaba “Yo creo que uno mejora sus clases a través de la vivencia, claro que también hay procesos de autoformación como docente que uno necesita, es un proceso de uno mismo, de aprender de lo que hace para mejorarlo y de formarse para saber cómo mejorarlo”.

Con respecto al ámbito institucional, se identificó que los profesores de la Universidad Javeriana prestarían mayor atención a las directrices institucionales, a la hora de ajustar su práctica. De igual manera los profesores del área de Ingeniería, serían aquellos quienes establecieron una mayor relación entre el mejoramiento de su práctica y los factores institucionales (Ver figura 51). Dichas modificaciones se asociaban particularmente a cambios en la postura institucional frente a los propósitos de los procesos de enseñanza, reflejados en los reglamentos correspondientes, “Antes había un nivel de exigencia superior, había menos recursos, pero los profesores éramos más exigentes. Los estudiantes se exigían más, el que entraba a estudiar entraba a estudiar y no importaba si se tenía que ir., ahora en el reglamento se han dispuesto cosas para que él permanezca, el reglamento era claro, usted tenía que sacar un promedio mínimo o si no se iba, ahora ha habido una serie de modificaciones donde se ha flexibilizado esto, de manera tal que un estudiante puede permanecer con bajos promedios, de hecho, perdía una materia y la repetía y si la ganaba le eliminaba el promedio, eso creo que fue algo desastroso en la universidad. Yo creo que eso produce cambios en la cultura organizacional y en el actuar de los profesores” (PPPR#1).

De esta preocupación, se desprende otra mayor: el desinterés académico de los estudiantes y una disposición compartida de los profesores hacia la disciplina, desencadena en muchos casos deserción estudiantil, por lo que la disciplina comienza a ser cuestionada. Como ejemplo PEJ#3 citaba “de nuestra clase, era el grupo que más se rajaba, porque nosotros pensábamos, si el estudiante saca 2.94, pues saca 2.94... entonces hay gente que dice cosas buenas de ti, pero también hay gente que supone que uno es malo, perverso, y te odia, y no se da cuenta que lo haces porque tú quieres que aprendan. Los demás profesores y los directivos también hacen comentarios muy duros, que como así, que el coladero, que no nos gustaba pasar al estudiante, entonces eso te hace replantear la manera como enseñas, pero te dijo que ahora soy otra, entonces entendí que enseñes no significa entrar en una lucha cuerpo a cuerpo ni con el estudiante, ni con los demás profesores y directivos, o sea que afán de vivir amargado... ya no, ahora yo creo que sigo exigiendo, pero otro nivel, ya no me estreso”.

Dado que para la institución es preocupante la alta tasa de deserción, los profesores en su mayoría han entendido que es necesario combatirla, que es necesario acercarse a los estudiantes, con el fin de indagar que les está pasando, incluirlos más en las clases, armarles grupos y equipos de trabajo, construirles proyectos amables, accesibles y posibles y colaborarles bastante para que encuentren sentido a lo académico para sus vidas (PIN#4).

En relación con el ámbito social, ocupó el tercer lugar de importancia denotando que tanto los profesores de la Nacional como de la Javeriana, presentan una tendencia igual a justificar los cambios de su práctica en razones sociales. También, se notó una proporción igual entre los profesores de las áreas de Ingeniería y Enfermería (Ver figura 51). Los profesores expresaron un amplio compromiso como actores sociales para contribuir al mejoramiento de las condiciones sociales y culturales de las personas y del sistema educativo.

Así mismo, se identificó en ellos que los cambios son producto de la experiencia que han vivido en Colombia. Dicho contexto obliga a apuntarle a que la formación profesional esté más enfatizado a que el estudiante perciba su alrededor, reconozca su entorno y su mundo para que a través del conocimiento, empiece a permear su realidad y la transforme a partir de lo que tú estás siendo, viviendo y haciendo, eso es lo que llevan a clases mismas los profesores de ahora, explicaba PIJ#1.

Así mismo, se plantea una preocupación por el deterioro de la calidad de la educación en los últimos tiempos, la conciencia y el futuro de los estudiantes, con la intranquilidad que provenía de su propia historia, de percibir el ingreso a la educación superior como un bien escaso que estaba siendo desaprovechado, así lo clarificaban. Verbigracia, PIJ#3 manifestó “Yo he visto un detrimento en el rendimiento en general de los estudiantes con respecto a los últimos 10 años, antes uno encontraba 10 personas en el curso buenos, a veces la mitad del curso era muy buena, hoy en día es difícil encontrarlos, hay cursos donde nadie es bueno. Ahora no son responsables, no les importa, es difícil de encontrar gente que se comprometa, que le duela el fracaso, en ese sentido, es difícil encontrar metodologías para motivarlos... pues a los estudiantes ya no les interesa, no sé qué les pasas”.

Por su parte, PEN#5 anotaba, “Yo aspiro que cualquier persona que entre a trabajar aquí tenga ese enfoque político y filosófico porque está entrando a una universidad pública, de hecho eso es lo que me está guiando ahora, en lo que estoy trabajando, o sea usted tiene un deber, porque la vida y la universidad y su familia le dieron la oportunidad de poder llegar hasta aquí, usted tiene el deber de ayudar a toda la gente que pueda porque, porque usted tiene una oportunidad extraordinaria, usted pudo estudiar bastante y ese conocimiento le tiene que servir a Colombia, cuando usted entiende que tiene ese deber, tiene que entender que tiene que seguir estudiando y que tiene que tomar conciencia que mientras mejor se haga como persona, van salir más beneficiada Colombia”. Esta postura fundamentada en una concepción relacionada con que los jóvenes bien educados serían los llamados a cambiar el futuro del país, sería el motor que impulsa a estos profesores a cada día mejorar su quehacer para brindar lo mejor de sí.

### **Componentes diferenciales entre las prácticas de antes y de ahora**

La práctica docente es de carácter social, entretejiendo componentes objetivos y subjetivos inherentes al mismo quehacer docente. En ella intervienen las trayectorias, las experiencias, las disposiciones, las asunciones y las acciones de las profesoras, así como de las percepciones y los significados, y de los demás agentes involucrados en el proceso educativo (estudiantes, padres, y directivos, entre otros). También intervienen los aspectos políticos, normativos y administrativos de la institución que, en coherencia con su correspondiente proyecto educativo, delimitan el rol del profesor.

En consecuencia, la práctica docente supone una heterogénea gama de posibilidades para el actuar del profesor y para el establecimiento de relaciones entre los distintos tipos de agentes. Por esta razón, incursionar por primera vez en ella no es un trabajo sencillo, pues se convierte en un verdadero reto enfrentarse a los estudiantes y los demás profesores de la mejor manera posible. Esto convocó de parte de los profesores distintas capacidades y disposiciones para lograr causar una buena impresión, siendo una estrategia por excelencia recurrir a lo aprendido de sus mejores profesores.

“En ese momento uno se sentía bastante débil sobre todo frente a lo metodológico y estrategias pedagógicas y digamos que uno intentaba como replicar muchas de las estrategias y metodologías que me dieron a lo largo de la universidad en aquellas asignaturas que probablemente lograron ayudar en forma positiva en mi desarrollo profesional, entonces de esas asignaturas tomaba ciertos elementos e intentaba vincularlos, otra cosa que creo que fue muy difícil al principio fue la diferencia de edad yo llegue muy joven a dar docencia y pues en el grupo habían estudiantes mayores que yo, pensé que iba hacer muy difícil llegar a establecer una relación adecuada con los estudiantes y ganarme el respeto y el reconocimiento de los estudiantes pero siempre pensé mucho en mis papás y mis profesores, así que de una u otra manera se logró y creo que algo que favoreció esa relación era la solidez de los conocimientos que yo venía desarrollando con mi formación y dar lo mejor en ese momento, fue así como me fui desarrollando de manera empírica” (PEJ#2)

Capacidades como la proactividad y la propensión al éxito fueron condiciones de primer orden, así como los principios relacionados con la disposición, el servicio, el respeto, la adaptación, la responsabilidad y el sentido de realidad ya eran parte del repertorio que se habría activado al momento de asumir el reto de la docencia, “a mí me iban a contratar para práctica, pero algo paso con la profesora y a mi pusieron a dictar clase, entonces así si sentí temor, en la primera clase que le pregunten a uno algo y uno no sepa. Yo no me acuerdo mucho pero sí creo que sentí miedo, de hecho, todavía siento. tengo que preparar la clase por que uno no sabe que le pueden preguntar, pero en general creo que me fue bien en mi primera etapa de profesora porque pude enfrentarme a los retos que se me iban presentando” (PEJ # 3).

Dichas capacidades y disposiciones no solo son activadoras de la acción sino, a su vez, permiten identificar condiciones que ameritan introducir cambios en la misma acción. Esta

identificación supone un ejercicio evaluativo y reflexivo de parte del profesor, conllevando a que él convierta dichas situaciones en una motivación para la adaptación y el mejoramiento de su práctica. A continuación, se relacionarán los componentes diferenciales identificados entre las practicas iniciales de los profesores, al momento de incursionar en la docencia, y las actuales prácticas que han permitido que sean reconocidos como los mejores profesores.



Figura 54 *Componentes diferenciales entre las prácticas de antes y de ahora.* Fuente: Elaboración propia.

El primer componente que promovió cambios en las prácticas de los profesores se relacionó con el cambio de perfiles de los estudiantes, este fue un componente mencionado por 16 de los 21 profesores analizados, que, aunque constituía una condición exógena al profesor, determinó trascendentalmente cambios en su práctica docente. Como se observa en la figura 52, los profesores de las dos universidades, Javeriana y Nacional, anunciaron en igual proporción que este fue un componente determinante para cambios en su actuar, siendo los profesores del programa de Enfermería los que habrían notado mayormente dicha diferencia.

Los cambios en los perfiles de los estudiantes se relacionaba con que al momento de ingreso del profesor a la docencia “la generación de estudiantes era diferente, aquellos

estudiantes esa muy distinta a los estudiantes de ahora, eran un poco más sumisos, menos conflictivos, pero más comprometidos con el estudio... en la actualidad atendemos una generación difícil, son estudiantes menos comprometidos, motivarlos no es tan fácil, siempre hay que hacer un diagnóstico con qué estudiantes estamos y comenzar a imaginar cómo les vamos a llegar, como los vamos a motivar” (PEJ #2). “Antes eran más respetuosos que ahora, eran amables. Creo que para esta generación los muchachos han cambiado, entonces tienen otros principios, otras cosas, otras formas de aprender, hay que buscarlos, llamarles la atención de formas diferentes, se necesita como tenerlos más activos, y hacerlos participar más para que los chicos se involucren”. (PEJ#3).

Se trataba de una diferencia puntualmente en la disposición y el respeto del estudiante, mencionaba (PPPR#1) “con los estudiantes de antes, la clase iniciaba a las 6:30 am, cuando uno llega, cierra la puerta, entonces todo el mundo estaba a las 6:30 en punto ya en clase, sí, en punto, no había problemas de tráfico, no había problemas de invierno, no había de nada, en cambio, ahora eso no es posible hacerlo, siempre habrá una excusa para llegar tarde a clase”. “Esto tenía mucho que ver con que antes no había tanta tecnología, no había como esa distracción que ahora tienen, el celular o la Tablet, antes los estudiantes generalmente llevaban su cuaderno y estaban pendiente de las clases más concentrados, pero ahora, aunque se reconoce que la tecnología ha sido una buena herramienta que nos ha servido todos y ha facilitado la clase, también se ha convertido en un obstáculo para el aprendizaje” afirmaba PEJ#3.

“Con las nuevas tecnologías, la relación con los libros ha cambiado, los estudiantes consiguen todo y eso es buenísimo, y también les doy un lugar a ellos para que también se empoderen y consigan la literatura que requieren dentro de sus programas, antes los libros eran como algo muy difícil, hoy casi todo está escaneado, entonces creo que la tecnología ha ayudado en muchas cosas, en tanto material para la clase, y también en las comunicaciones con ellos, podemos hacer muchas cosas también vía web y eso me parece que a mí me ha facilitado cosas, eso no estaba hace 10 años y está hoy y lo he puesto al servicio de las clases. Sin embargo, todo lo que antes era práctico dentro de las clases, como examinar pacientes, hacer entrevistas, ha sido ahora compensado con el material audiovisual, lo cual lamento muchísimo, yo valoraba mucho esa parte práctica y vivencial” (PPP#1).

“Los estudiantes de antes eran muy respetuosos, tú no tenías que llamarles la atención, por ejemplo, que no coman en clase, que no usen el celular, aunque ya muchos tenían celular,

esos estudiantes no se salían de clase, hoy en día los estudiantes se salen las veces que quiera, es necesario pedirles el favor que no se salgan de clase, y para lograrlo hay que negociar el horario de clase para darles tiempo de break para salir a hablar por teléfono, tomar café, etc.” PEJ#5. Estas características urgían cambios en las metodologías y las técnicas de enseñanza no solo para lograr su atención y concentración sino porque las tecnologías también han hecho que los estudiantes desarrollen competencias diferentes, de acuerdo con PIJ#2, hoy en día las competencias de los estudiantes son completamente diferentes, sus bases académicas son distintas, son mil veces más actuales, son más creativos, y tienen mejores cualidades de comunicación, si no les guste algo, lo hacen saber inmediatamente.

De igual manera, la actitud frente al aprendizaje era muy diferente, los estudiantes de antes tenían una necesidad de aprender, de prepararse muy bien para la vida profesional, estaban dispuestos estudiar fines de semana, a tener que trabajar duro, en cambio, los estudiantes de ahora tienen un límite, y después de ahí creen que no es necesario, hacen lo que es toca y ya, si tu no les dices que hay un libro, no buscan. Toman foto al tablero, graban al profesor, les da pereza tomar nota porque eso que analicen, sinteticen, eso no va con ellos. Los estudiantes de hoy no confían en el profesor y tampoco el profesor confía en ellos, mencionaba PIJ#4; “al final, uno entiende que cada año, cada generación, y cada grupo de estudiante es diferente y necesita enseñes de la mejor manera a cada persona y a cada grupo PEJ#3.

Como consecuencia de lo anterior, los profesores se han visto forzados a introducir cambios en las metodologías y estrategias didácticas utilizadas, mencionaba en su charla PEJ#5 que antes, cuando no existían estas tecnologías, los profesores debían hacer acetatos porque la forma de hacer las presentación era a través de un proyector de acetatos, les tocaba cargar ese proyector de acetatos donde tuviéramos la clase, debido a que tampoco había las condiciones y los recursos comparado con lo que ahorita cuenta la universidad.

Así, la evolución en estrategias metodológicas y pedagógicas resultó un cambio casi obligatorio, de tal manera que el segundo componente más mencionado por los profesores que ha determinado cambios en su práctica. Teniendo una mayor presencia este componente en los profesores del área de Enfermería que en los profesores de Ingeniería; y, una igual importancia entre los profesores de la Universidad Nacional y la Universidad Javeriana (Ver figura 52).



Los cambios en las metodologías están estrechamente ligados a la aparición de las tecnologías, pues no solo estas han brindado un mayor acceso al conocimiento, sino cada vez son más sofisticadas. Al respecto, PEN #4 mencionó que ahora es necesario utilizar metodologías diferentes pues los estudiantes vienen de unos colegios en lo que ya cuentan con metodologías avanzadas, así que llegarles en la universidad con unas tecnologías menores no es apropiado. Otro asunto estaría relacionado con que los estudiantes antes eran apoyados económicamente por sus padres, mientras ahora muchos estudiantes trabajan y estudian, haciendo que las estrategias evaluativas y prácticas también deban ser ajustadas.

Dentro del ámbito metodológico, el subcomponente de la evaluación ocupó una atención especial, de hecho, ocupó el cuarto lugar dentro de los elementos de la práctica que más han cambiado, no sólo por lo anteriormente mencionado sino por las nuevas exigencias curriculares que apuntan al desarrollo de competencias más globales para los estudiantes. Dichas competencias en los últimos tiempos se centran en el desarrollo del pensamiento político, crítico y social que ha ameritado que los modelos evaluativos sobrepasen los formatos tipo test y el profesor deba construir casos adaptados a la realidad. (PEJ#3).

Al respecto, PEN#2 mencionó que “la evaluación también ha cambiado porque antes uno hacia evaluaciones tipo test, pero por las nuevas necesidades de aprendizaje, yo ahora lo que hago es que después que dictamos una clase, pongo un caso, con una cantidad de preguntas en las que ellos tienen que traer a colación lo vimos en la clase, lo que ellos habían preparado, y su experiencia para dar respuesta un tema que es de interés para todos”.

El tercer componente más importante se enmarcó en las formas de relacionarse con los estudiantes, el cual fue especialmente reconocido por los profesores del área de Enfermería y al comparar los profesores de las dos universidades se encontró que ponderaron de manera similar dicho componente.

La principal razón expuesta para cambios en este componente estuvo vinculada con que los profesores han reconfigurado, con el tiempo, la figura del estudiante en relación con el reconocimiento de estos como unos interlocutores válidos, cuya experiencia resulta importante para el proceso formativo, “Ahora reconozco más la experiencia del estudiante, yo creo que ésta vale, y es valedera, en el sentido que ellos no vienen sin ninguna idea de nada ellos tienen unas experiencias previas, que yo retomo para poder motivar o para poder

reconfigurar lo que saben yo antes no lo hacía ahora lo hago así porque creo que es más enriquecedor cuando ellos buscan” PEN#1.

Otra razón que ha motivado cambios en la forma como los profesores se relacionan con sus estudiantes es una mejor comprensión del estudiante como sujeto integral, el cual es afectado en su desempeño académico por distintos factores, “yo decía a veces somos tan inflexible y duros con los estudiantes que no pensamos que hay una vida detrás de ellos y de lo que están haciendo, que cada persona vive su realidad, que aunque no es nuestra función conocerla, si los es respetarla y comprenderla” (PEJ#3).

Dicha interacción esta mediada, por el número de estudiantes que tiene el profesor, para comparar, no es lo mismo tener los 50 estudiantes que 12, cuando son doce, el conocimiento que tiene sobre ellos es mayor, el profesor sabe dónde trabajan, si alguno se enfermó, si él otro tiene el papá hospitalizado porque le dio un accidente cerebrovascular, en cambio cuando el profesor tiene a cargo 50 estudiantes, llega hasta saber los nombres y de pronto algunas cosas particulares de algunos que le cuenten, pero no logra humanamente conocer más, explicaba PEJ#5.

De otra parte, tanto la trayectoria laboral como la trayectoria del profesor a través de su formación disciplinar, esta última relacionada con indicadores de calidad establecidos en el modelo de acreditación de la calidad, abordado en esta investigación. También, han permitido configurar cambios en la práctica, pues los profesores confirman que ha mayor experiencia laboral y académica, mayor posibilidad de mejorar su práctica.

Motivo por lo cual de alguna manera la afirmación de que calidad de la educación está interconectada con los títulos académicos del profesor, encuentra un validador en este grupo de docentes que atribuye al mejoramiento de su práctica el hecho de haberse formado. Al respecto, ( PIJ#5) mencionaba “Yo creo que hoy me siento mucho más seguro de lo que soy y de la forma como doy mi clase, toda esta experiencia de todos estos años, la experiencia del doctorado, de las consultorías que he hecho con las empresas, todo eso me dado la seguridad de la que estoy hablando, un dominio del tema, ósea hoy me siento un profesor distinto al que era en mis inicios”.

La experiencia adquirida a través de su historia vuelve a tomar relevancia, ésta combinada con las capacidades del profesor para la búsqueda de éxito y tendencia proactiva para lograr lo que se proponen, como se puede apreciar en la explicación ofrecida por PIN#2 “Me esfuerzo porque cada vez los cursos que dictó sean mejores, pero eso requiere de un esfuerzo deliberado, consiente, permanente estar apropiándose de nuevas formas de hacer las clases, mucho más vividas entonces hay cosas que hago hoy de manera diferente, es que ya puedo conectar los hallazgos de los trabajos míos y de mis dirigidos con lo que hago en las clases y eso es chévere porque uno habla y no con pretensión sino es un dialogó entre la investigación y la docencia y eso lo puedo hacer ahora, antes no lo podía hacer, porque no tenía la experiencia, porque aparte de mi trabajo doctoral y de los libros que salieron de ese trabajo no tenía más, ahora he acumulado mayores cosas para hacer mejor lo que hago mejor”.

Para finalizar, estos y otros componentes de la práctica docente, como los intereses académicos de los estudiantes, las características de los currículos, las competencias disciplinares de los profesores y la disponibilidad de recursos por parte de las instituciones serían desencadenantes para el mejoramiento de la acción pedagógica de estos profesores. Así, se reconoce que estos en conjunto han permitido que los profesores cuenten con más elementos metodológicos y pedagógicos, desarrollado mediante un proceso de reflexión y reconstrucción de su propia práctica. De hecho, algunos profesores que mencionan nunca haber tomado cursos de formación pedagógica, por lo que su hacer lo constituyen sus propias trayectorias, disposiciones y potencialidades, es decir su habitus y su propia capacidad estructurante de nuevas prácticas, a través de su capacidad para reconfigurarse y su propensión para el cambio y el mejoramiento.

### **Las concordancias y discordancias con las políticas institucionales**

Como parte de los principios de visión y división del profesor aparece su concepción sobre las políticas y el funcionamiento institucional, lo cual enmarca posibilidades de acción dependiendo del interés del profesor en la obtención de beneficios materiales y no materiales, o también por su nivel de indiferencia por los estímulos que le ofrece la institución o espacio universitario. Los profesores, de manera inconsciente, están atrapados en las reglas de juego implícitas en las políticas que la institución dispone, jugando con dichas reglas bajo la comprensión que las apuestas expresadas en dichas políticas son dignas de ser perseguidas.

No obstante, esto no significa que exista un acuerdo total en el planteamiento e implementación de las mismas.

Después de hacer una lectura analítica de los relatos, se identificaron cinco grandes categorías comunes a la opinión de los profesores sobre las políticas institucionales: 3 de ellas correspondían a concordancias con la institución relacionadas con el reconocimiento a la labor directiva, la alineación con los valores instituciones y la claridad en los objetivos institucionales; y dos referidas a discordancias relacionadas con críticas a gestión directiva, y las falencias en las directrices institucionales. A continuación, se expresa el parecer general de los profesores, con respecto a cada una de ellas.

### **Concordancias con las políticas institucionales**

En cuanto a las concordancias, se identificó un alto predominio en el reconocimiento a la labor directiva, siendo esto un factor relevante en consideración que las dos universidades estudiadas, conservan gobiernos descentralizados que otorgan poder y autonomía a los directivos encargados del funcionamiento de cada una de las unidades académicas (ver capítulos 1 y 2 de la Parte II); y estructuras jerárquicas de posición que atribuyen relaciones de autoridad entre directivos y profesores.

El reconocimiento a la labor directiva fue un atributo altamente ponderado por lo profesores de la Universidad Javeriana, mientras que no fue tan relevante para los profesores de la Universidad Nacional (ver figura 53). Así mismo, las profesoras de Enfermería denotaron dicho atributo como algo positivo de su institución, en comparación con los profesores de Ingeniería que lo mencionaron con menor insistencia.

Los directivos fueron reconocidos especialmente por su sentido de pertenencia a la institución y por su disposición de apoyo, además de ello, por ser ejemplo de los valores que promueve la institución lo cual hacía que fuesen un modelo a seguir. Así lo rememoraba PEJ#5 con cierto tono de agradecimiento, “Rosaura y Luz Stella,(dos directores de departamento que luego fueron decanas) fueron personas que siempre estuvieron dispuestas ante cualquier problema que se tuviera, yo llegaba a la oficina de Luz Stella y por más que ella estuviera ocupada, siempre atendió cualquier solicitud que yo le presentara, ella y

Rosaura siempre estuvieron dispuestas para ayudar, se preocupaban por los profesores y los estudiante, lo que uno necesitara, hasta cuestiones personales, ellas siempre dijeron, ¡no tranquila te vamos a ayudar!, lo mismo con las dificultades de los estudiantes, ellas representaban la Javerianidad en el sentido completo de la palabra”.



Figura 55 *Concepción general sobre las políticas institucionales.* Fuente: Elaboración propia

Otra cualidad directiva correspondió a su alta capacidad de liderazgo, que jalonó a su equipo de trabajo para la consecución de objetivos institucionales, “a nivel interno, el manejo de los decanos, directores de departamento y de programa ha sido impecable, han asumido el desafío de crear en conjunto con los profesores, y con los estudiantes una cultura de calidad, buscando la excelencia, así que todos somos un solo equipo. Ellos permanentemente están encaminándonos para que cada día avancemos juntos bajo este mismo propósito (PIJ#).

La segunda concordancia evidenciada fue la alineación con los valores misionales, en correspondencia con la forma como los profesores se identificaban con los valores que profesa cada universidad y la forma como expresan su identidad institucional. De acuerdo con PIJ#1 profesor titular de la Universidad Javeriana, “los buenos profesores deben ser profesores que tengan interiorizados los principios javerianos, que se sienta también parte integrante de la comunidad javeriana porque comulga con los principios de la Universidad. Que sin ser javeriano, se sienta Javeriano y es algo que es supremamente valioso”. En correspondencia PIN#2 , profesor Titular de la Universidad Nacional, mencionaba que

“trabajar en la Universidad representaba para los profesores la necesidad de reconocer que la Universidad tenía mucho potencial a través de sus profesores, estudiantes y recursos por lo que era un deber del profesor ponerlos al servicio del país, por lo que los profesores tienen una responsabilidad con el país enorme, y por lo tanto, cada vez que uno se sienta a trabajar con cada estudiante debe entender que a través de ese muchacho, lo que realmente está haciendo es construyendo país”.

En este mismo sentido, la tercera concordancia se evidenció a través de la claridad que poseía el profesor, en relación con los objetivos que perseguía la institución en los términos de su planeación y proyecto educativo. Es importante mencionar que esta fue la característica señalada insistentemente por los profesores javerianos, más no identificadas por los profesores de la Universidad Nacional. Al interior de la Universidad Javeriana los profesores de Ingeniería se sentirían una mayor claridad de los objetivos propuestos por la Universidad, además mostrando una alineación en los proyectos que desarrollaban, a través de su práctica en comparación con los profesores de Enfermería.

La claridad en los objetivos instituciones se reflejaba particularmente mediante la planeación de los planes de trabajo, los cuales son planteados inicialmente por los profesores y plasman un esfuerzo del profesor por atender las directrices institucionales y el cumplimiento de las metas del departamento, “de hecho cuando uno hace el plan de trabajo siempre uno dice, haber necesito mostrar los resultados y planea las actividades en coherencia con eso, yo creo que es a partir de los planes de trabajo que uno como profesor genera resultados que contribuyen al mejoramiento de la Universidad (PEJ#4).

Esto se logra por el liderazgo en las unidades académicas así lo promueven, al respecto también agrega el mismo profesor “yo creo que la facultad todo el tiempo está en pro de los planes de mejoramiento porque siempre finalizando cada semestre, hacemos una reunión de cierre de semestre y nos preparamos para la apertura del siguiente, en esa reunión socializamos lo que está planteado en la planeación estratégica, hacemos una evaluación sobre cómo nos fue con la planeación estratégica, qué conseguimos, qué no se hizo, qué hizo falta, entonces ahí también nos planteamos los objetivo para el siguiente semestre que apuntan a esa planeación estratégica, y luego hacemos los planes de trabajo, y sigue de esta manera, entonces yo siento que estamos todo alineados con los objetivos de la Universidad” (PEJ#4).

## **Discordancias con las políticas institucionales**

La primera discordancia señalada por los profesores participantes fue las críticas a la gestión directiva, en este caso, esta apreciación también fue anunciada exclusivamente por profesores de la Javeriana y, particularmente, por los profesores de Enfermería. Las críticas se enfocaron fundamentalmente en la exigencia a cumplir normas administrativas que no tenían significancia desde el punto de vista del profesor, “como yo no era egresada de la javeriana, me decía con frecuencia la directora ‘hay que ponerse la camiseta’, y yo decía, que más ponerme la camiseta que enseñando todo lo que sé, y ya como más, no tengo como más mostrar que si estoy poniéndome la camiseta, a veces me decía es que usted no atiende las normas, y yo pensaba que más normas que enseñarle bien a los estudiantes, yo chocaba con eso un poquito” (PEJ#3).

Así mismo, la baja participación de los profesores en la toma de decisiones fue una crítica clara a la gestión, pues aunque la Universidad tiene una dinámica consultiva, dicha consulta no baja al corazón del cuerpo profesoral, “ Si tenemos reuniones de facultad, tenemos reuniones de departamento todo eso, pero cuando uno dice venga porque no hicieron así las cosas, la realidad es que todo ya está decidido y ya no puedes hacer nada, finalmente nos dicen, esto se va hacer así y ya” (PEJ#5). Otro ejemplo fue ofrecido por PEJ#4 cuando se hizo el ajuste curricular en su programa, “eso lleva unos añitos, si había más reuniones en donde se nos socializaba cual iba siendo el avance pero las reuniones no era para que pensáramos la reforma, casi siempre las decisiones ya están tomadas, era simplemente para que asumiéramos las decisiones tomadas, logramos en realidad aportar en escasas cosas, lo cual es extraño cuando somos los mismos profesores quienes conocemos a fondo las materias y las necesidades de ajuste en la malla”.

Otra crítica importante tenía que ver con la exigencia de la investigación y la falta de reconocimiento a la docencia, desconociendo que el tiempo invertido en la docencia era alto y valioso, escenario que exponía PEJ#3, “por ejemplo decían aquí hay que hacer investigación, si pero a qué hora pensaba, si yo todo el tiempo estoy en práctica o estoy en clase, yo en la tarde tengo una actividad diferente, entonces en verdad era muy difícil además todos nosotros éramos medio tiempo, apenas alcanzaba para que cada uno hiciera sus cosas y

corra, entonces digamos que no era muy bien visto porque pediatría no mostraba resultados, y nos juzgaban por eso”.

### Interiorización de los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad

Concretamente sobre los procesos de acreditación y planes de mejoramiento derivados de ellos, se indagó con los profesores cuál era su conocimiento al respecto, encontrando los siguientes seis grupos de opiniones en orden de importancia: 1) La acreditación como un asunto acotado exclusivamente a la gestión universitaria; 2) el conocimiento de la acreditación reducido a su participación en procesos de autoevaluación institucional a través de sondeos de diagnóstico; 3) la comprensión y adhesión de los planes de mejoramiento derivados del proceso acreditador; 4) la socialización de los resultados del proceso de autoevaluación; 5) una falta de claridad de los planes de mejoramiento; y 6) la acreditación comprendida con un mecanismo exclusivo para el reconocimiento.

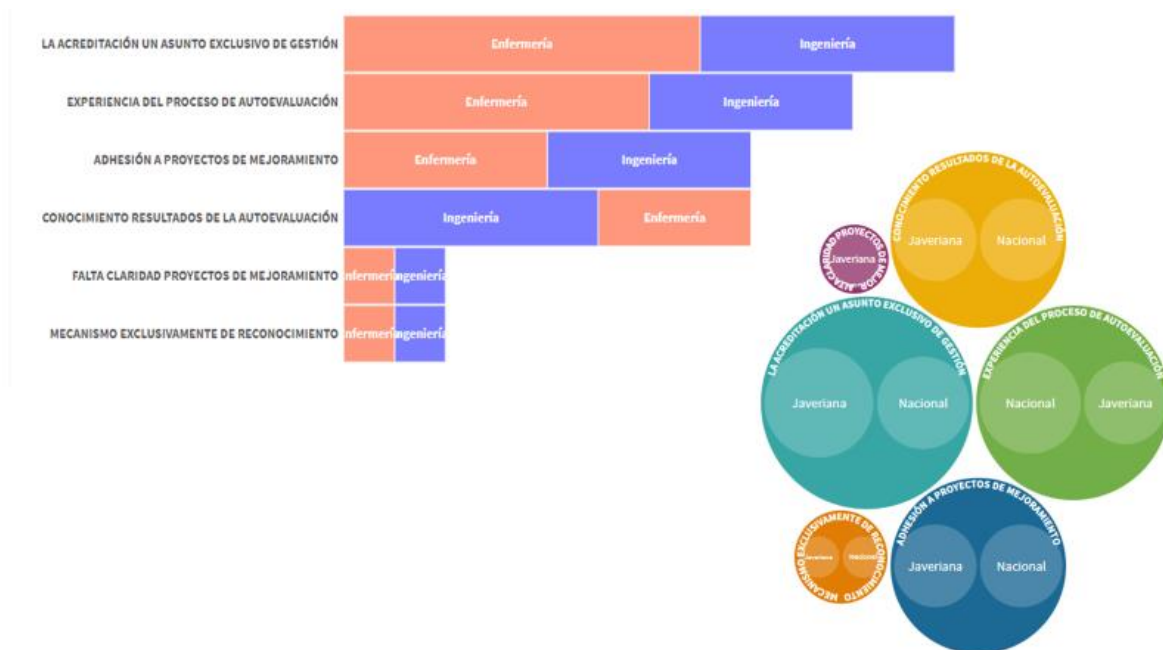


Figura 56 *Conocimiento predominante de la acreditación.* Fuente: Elaboración propia.

La acreditación como un asunto acotado exclusivamente a la gestión universitaria, fue la opinión que tomó mayor fuerza entre los profesores, anunciando que la acreditación no es un asunto de incidencia académica, se trató de un asunto administrativo que hacía parte de la gestión universitaria y que demandó esfuerzos innecesarios por parte de los profesores. Esta



opinión estuvo más fijada en los profesores de la Universidad Javeriana que en los de la Nacional, notándose una opinión mayor por parte de los profesores de Enfermería que en los de Ingeniería. (Ver figura 54).

Dicha concepción se fundamentó en que el sentido de proceso se diluyó a causa de la cantidad de gestiones administrativas asociadas a los mismos. La necesidad de dar cuenta de un grupo de indicadores, a través de un informe redujo el propósito de la calidad a un requisito que debía ser demostrado, dejando de lado su esencia autoevaluativa y reflexiva en búsqueda de un mejoramiento innovador.

En este sentido la acreditación no logró promover cambios por la resistencia natural de las personas y, porque a través de este proceso, los cambios no se ven como una oportunidad. De esta manera, se ven como una tarea más que es necesario cumplir, a los profesores les pareció engorroso, porque la institución se acercó sólo para decirles ‘miren que hay que llenar estos formatos’, por lo que ellos fueron reactivos e inmediatamente respondieron ‘yo no tengo tiempo’, al final para salir de ese asunto se generaron grupos de trabajo, se le otorgó la responsabilidad a un profesor en particular para liderar el proceso, y consolidar la información necesaria para enviar al CNA, pero no se logró realizar un ejercicio académico y colectivo consiente, reconociendo de antemano que trabajar en pleno con todos los profesores es muy asunto sumamente complejo, lo explicaba PEN#1.

Esta idea de que la acreditación es un proceso engorroso y administrativo le ha quitado valor a lo fundamental, dicha percepción se ha creado no solo a partir de la experiencia de los agentes que intervienen en él, sino de los imaginarios construidos a través del voz a voz, “lo que escucho es que las personas que tiene que hacer el proceso de acreditación todo el tiempo se quejan, que tienen que llenar los formulario, que tiene que revisarlo con las personas de la Vicerrectoría Académica, que les toco volver a hacer ajustes, que tiene que reunirse con otras personas más, que tienen que venir todo el tiempo, que tienen que subir a la plataforma y hacer mil cosas, eso es la locura. De mi parte, como profesor lo único que yo solo tengo presente es que cuando llega la acreditación a nosotros nos comunican, nos dicen como se dio el proceso y cuánto tiempo más estamos acreditados y ya”. (PEJ#4).

Se puede inferir que para los profesores la acreditación no representó un proceso constructivo y colectivo, convirtiéndose en un gran problema, pues habría una concepción

previa acerca de que las cosas que contribuyen genuinamente al mejoramiento son aquellas que han sido producto de una gran discusión académica pensada y reflexionada. Cuando no hay consenso en la comunidad académica, esto puede ser nefasto para el desarrollo de los programas, mencionaba PEN#4, pues se desconoce la fuente de conocimiento: los profesores, y se reducen las decisiones al nivel directivo, lo cual no representa una propuesta de mejora con sentido de realizada, lo que causa una contrariedad interna.

Así, el mayor acercamiento que tuvieron los profesores en relación con los procesos de acreditación fue a través de los grupos focales que hacen parte de la metodología autoevaluativa de las instituciones, siendo esta la segunda concepción más importante manifestada por los profesores (Ver figura 54). En particular, fueron los profesores de la Universidad Nacional quienes lograron participar, en un porcentaje mayor, mediante reuniones realizadas en el marco de los procesos de autoevaluación. En esta universidad ha ido evolucionando el concepto mismo de la acreditación, pasando de una resistencia inicial al sometimiento de estos procesos al reconocimiento, a pesar de contar con niveles altos de calidad, al reflexionar que una mirada externa siempre cae bien para evidenciar posibilidades de mejora, así que aceptar que alguien les dijera, “no todo lo que ustedes hacen lo hacen bien, ustedes deben hacer planes de mejoramiento y deberían hacer un montón de cosas que no hacen” fue bueno de acuerdo con la opinión de PIN#3. Ahora, eso ha venido cambiando, los profesores miran con más reconocimiento, en especial, el concepto de los pares evaluadores externos, porque entienden que es una mirada experta que les permite darse cuenta que, aunque sean la mejor universidad, tienen mucho que cambiar.

En tercer lugar, fue mencionado que los profesores más allá de cómo aconteció el proceso de acreditación, sienten un cierto grado de adhesión a los planes y los proyectos de mejoramiento planteados. Esta fue una concepción que se nombró con en el mismo grado de importancia para las dos universidades y fue más notable en los profesores del área de Enfermería (Ver figura 54). Por ejemplo, PEN #5 mencionaba que como producto de la opinión de los pares se planteó la necesidad de conocer más que es lo que se hace dentro de la clase, que la clase no tiene que ser tan íntima, debería ser abierta, allí puede entrar el que quiera (estudiantes y profesores), y que si un día alguien quiere escuchar clase, lo pueda hacer, por lo que todos debería compartir más porque el conocimiento es para todos y de paso este es un mecanismo a través del cual el profesor puede darse cuenta que tanto está actualizado, y puede aprender de sus pares otras estrategias, otros pueden enseñar algo nuevo.

Después de la sugerencia de los pares, PIN#3 mencionó que se había desarrollado una preocupación por mejorar el componente pedagógico, han convocado la asesoría de expertos para trabajar sobre las reflexiones sobre que era ser un buen docente, a partir de ello, se han desarrollado proyectos pedagógicos por ejemplo alrededor de los modelos de evaluación y la valoración del progreso del estudiante que han sido valiosos para mejorar la práctica.

Adicionalmente, los profesores mencionaron que reflexionar sobre los procesos de mejoramiento les permitió comprender que los criterios que tenía el CNA son muy generales, son criterios que no son profundos. Aunque se revisan algunos procesos estructurales, la caracterización de los profesores, la contratación, los egresados, los estudiantes, etc., eso realmente no indica que es lo que un programa necesita mejorar. Así, la acreditación en el mejor de los escenarios debe ser usada como pretexto para que el programa diseñe su propio modelo autoevaluativo reflexivo y profundo.

Finalmente, algunos profesores mencionaron que no consideraban valiosos los procesos de evaluación, porque se trataba de un mecanismo exclusivamente para el reconocimiento. Tanto los profesores de la Nacional como de la Javeriana y de las áreas analizadas, aunque en baja proporción (Ver figura 54), indicaron que la necesidad de la acreditación llegó a estas universidades por un tema de moda, pues había que acreditarse, porque todo el mundo se estaba acreditando, no llegó como una forma de mejorar, solo para certificar (PIN#2).

Este tipo de proceso o sistemas de gestión de calidad, se hacen no para mejorar la calidad sino para obtener la certificación, pues no es una cosa que se apropie, si se apropiaran no sería una cosa tan difícil de hacer, mencionaba PIJ#3, pues al final sería más sencillo presentar un informe mostrando la realidad, pero con este modelo de acreditación, es tratando de ajustar la realidad al modelo, se sabe que no es decir mentiras, pero si es ajustar toda la dinámica particular de una universidad a la simplicidad de un modelo.

## **Características de una Práctica Docente de Calidad**

El objetivo de este apartado es describir las actuaciones que son distintivas de la forma como los profesores producen sus prácticas, sintetizando dicha producción a las características que les distingue como los mejores profesores y además permiten determinar que su práctica docente es de calidad. Aunque se describirán como características, estas no consisten meramente en un repertorio de acciones, más allá de ello, presentan los resultados sistematizados de la manera de proceder de los profesores exitosos en la docencia.

Dichas características son las bases del análisis posterior que da cuenta de las relaciones que existen entre las características de una buena práctica docente y la proclividad al mejoramiento de las prácticas con respecto a las trayectorias de los profesores y las políticas institucionales de mejoramiento de la calidad. Esto permitirá establecer cuáles son las disposiciones incorporadas en los profesores que les permite actuar, pensar y percibir su labor docente de cierta manera, lo que en su conjunto brindaría una respuesta a las dos preguntas centrales de esta investigación ¿cómo se configura el habitus de los mejores profesores universitarios? y ¿cuáles son las relaciones existentes entre una docencia de calidad y las políticas de mejoramiento institucional?

A continuación, se presentarán las características resultantes del análisis de las acciones y los atributos asociados al quehacer docente de los relatos registrados, entrelazando dos apartados de las entrevistas, la forma como el profesor describe su clase y el concepto ofrecido por los mismos participantes sobre los atributos de un buen profesor. La lista de las características y el número de profesores que las consideraron en su práctica se muestra a continuación:

<b>Características de la buena docencia</b>	<b>No. Profesores</b>
Alto compromiso con la labor docente	16
Relaciona la clase con la realidad	16
Construye planes de clase diferenciados	16
Alto dominio disciplinar	12
Enseña de forma fácil los contenidos	12
Presta atención a las situaciones particulares de los estudiantes	12
Se actualiza permanentemente	12
Reconoce los distintos estilos de aprendizajes	11
Desarrolla la creatividad y la autonomía	10
Disposición de ayuda con los estudiantes fuera de clase	10
Promueve el desarrollo del pensamiento crítico	10
Elevado nivel de exigencia y disciplina	9

<b>Características de la buena docencia</b>	<b>No. Profesores</b>
Relaciona la investigación y la docencia	9
Ser ejemplo de profesionalismo	9
Crear oportunidades para los estudiantes	8
Utiliza distintas metodologías de enseñanza	8
Promueve la participación activa del estudiante	7
Reconocen los intereses actuales de los estudiantes	7
Diversidad en las formas de evaluación	6
Mostrar pasión por el conocimiento	4

Tabla 21 *Características de la buena docencia*. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe en las figuras 55 y 56 la distribución de cada característica por importancia, comparando su presencia entre los profesores de las áreas de Ingeniería industrial y Enfermería, así como el comparado entre las dos universidades: Javeriana y Nacional. Así mismo, se realiza la descripción de cada una de ellas utilizando como referencias apartes de los relatos de los profesores participantes y conceptos de docencia de calidad aportados por distintos teóricos expertos en el tema:

*Alto compromiso con la labor docente:* agrupa las referencias relacionadas con el esfuerzo de los profesos de ir más allá de dictar la clase, esmerándose por enseñar, acompañar, explicar y transmitir su práctica con la mayor calidad posible. Esta característica estuvo presente en 16 profesores. Aunque fue importante para los dos grupos analizados, fue un atributo más presente en los profesores de Ingeniería Industrial que en los profesores del área de Enfermería.

Estos profesores se caracterizan por estar permanentemente pensando en cómo pueden ayudar y animar de la mejor manera a sus estudiantes para que desarrollen las mejores habilidades intelectuales y humanas, condición que fue más notable en los profesores de la Universidad Nacional que en los de la Universidad Javeriana. Como se nota en el relato de PIN#2, profesor de ingeniería de la Universidad Nacional, “yo siempre me la paso pensando cómo preparar cada vez mejor lo que dicto, mi interés es apropiármelo lo suficiente de los temas para brindarle al estudiante no solamente el último conocimiento disponible, sino conectarlos con lo que está pasando en el mundo hoy, no solamente en términos de investigación, sino de las cosas que pasan, procuro conectarlo con la realidad. También

procuro traerles todo el tiempo innovaciones didácticas, yo invierto suficiente tiempo preparando juegos, dinámicas, talleres, les traigo cosas que permitan aplicar los conceptos”.

*Construyen planes de clase diferenciados:* refiere a la capacidad de los profesores para diseñar planes de clase flexibles, en los que reconozcan los distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes. PEN#1 comentó que los estudiantes llegan con problemas de aprendizaje, con problemas de integración y con problemas de relaciones, entonces es deber del profesor aprender a reconocerlo y aprenderlo a tratar, así que cuando se presentan diferencias de ese tipo entre los estudiantes hay que buscar distintas estrategias que se adapten a sus necesidades, herramientas que ayuden a los jóvenes a solventar esas dificultades y lograr los propósitos de curso.

Esta característica, al igual que la anterior, estuvo muy presente en la mayoría de los profesores, presentando una mayor manifestación en los de Ingeniería Industrial, que en los del área de Enfermería, con una relación de 9 versus 7. Este atributo demandó en ellos, la comprensión sobre cuál era el nivel previo de conocimiento que tenían sus estudiantes del tema para poder definir cuál era el grado de avance en el tema y, en consecuencia, decidir cuáles eran los contenidos que representaban un aprendizaje importante para la asignatura.

Estos profesores regularmente planifican su clase en retrospectiva, antes de diseñar que enseñar, se preguntan qué resultados quieren lograr en los estudiantes para, a partir de allí, seleccionar los mejores temas, estrategias y herramientas. Son profesores que se esfuerzan por convencer a los estudiantes sobre la importancia de lograr los resultados propuestos, dicha práctica coincide con Clark y Mayer (2002), quienes mencionan que el espacio de planeación, el profesor debe comenzar por establecer muy claramente cuáles son los resultados de aprendizaje esperados, para luego dar paso a la planeación y la organización de estrategias que permitan alcanzarlos. Esta es una característica que se presenta con una amplia ventaja en los profesores de la Universidad Nacional que en los de la Javeriana.

*Relacionan la clase con la realidad:* refiere a la capacidad de los profesores de relacionar los temas enseñados con el contexto, evidenciando su utilidad y pertinencia. Para el caso de la Javeriana, PIJ#1 menciona que, desde el punto de vista de la pedagogía ignaciana, el principal elemento de una docencia de calidad, es el “contexto”, entonces ya la idea no es

enseñar el A, B o C, sino es necesario preguntarse sobre cuál es el contexto en el cual el estudiante se va a desempeñar en la vida real, qué problemas va enfrentar asociados con su formación y es allí es donde debe enfocarse la preparación, el esfuerzo, la dedicación. Al contrario que las dos características anteriores, esta es una característica que manifiestan particularmente los profesores de Enfermería con respecto a los de Ingeniería, quizás porque la misma naturaleza de su disciplina así lo exige. De igual manera, los profesores de la Universidad Nacional estuvieron particularmente interesados en conectar a los estudiantes con la realidad.

Estos profesores pusieron en evidencia que más allá de planificar exhaustivamente un plan estable de clase, permanentemente imaginan estrategias y preguntas que centran la atención de los estudiantes en identificar implicaciones, presunciones y aplicaciones importantes de los temas tratados, “yo traía cosas de la práctica, pero como por parte ética tú no puedes contar la historia, tomaba ejemplos, sin fotos y les cambia ciertos datos, pero les traía muchas cosas de la vida real, lo importante es que ellos vieran la realidad”, mencionaba PEJ#3. La idea es ayudar a los estudiantes a hallar su propia comprensión sobre la utilidad del conocimiento que están apropiando, dando significado y sentido profundo a las cosas.

De igual manera, estos profesores prefieren discutir asuntos de interés general, usando los problemas de la disciplina, que ofrecer una clase teórica que muchos olvidan pronto, por ello generan discusiones acerca de las implicancias y las posibles aplicaciones del conocimiento a la realidad, e invitan al estudiante a una construcción conjunta al respecto. Por ejemplo, PIN#1 trataba de definir una teoría matemática muy difícil de entender, a través del tiempo que las FARC estaban en conversaciones con el gobierno, tratando de hacer entender a los estudiantes como un cuerpo armado se podía entender como un objeto de este tipo, entonces puso a las FARC como un objeto de análisis el cual definió mediante un algoritmo matemático, y asociado otras actividades como variables e hipótesis, tratando, por ejemplo, de explicar cómo la “Operación Jaque” podía fallar, sustentando su explicación en términos de los problemas sociales. Él prefería como método de explicación discutir asuntos de interés general, usando los problemas de la disciplina.

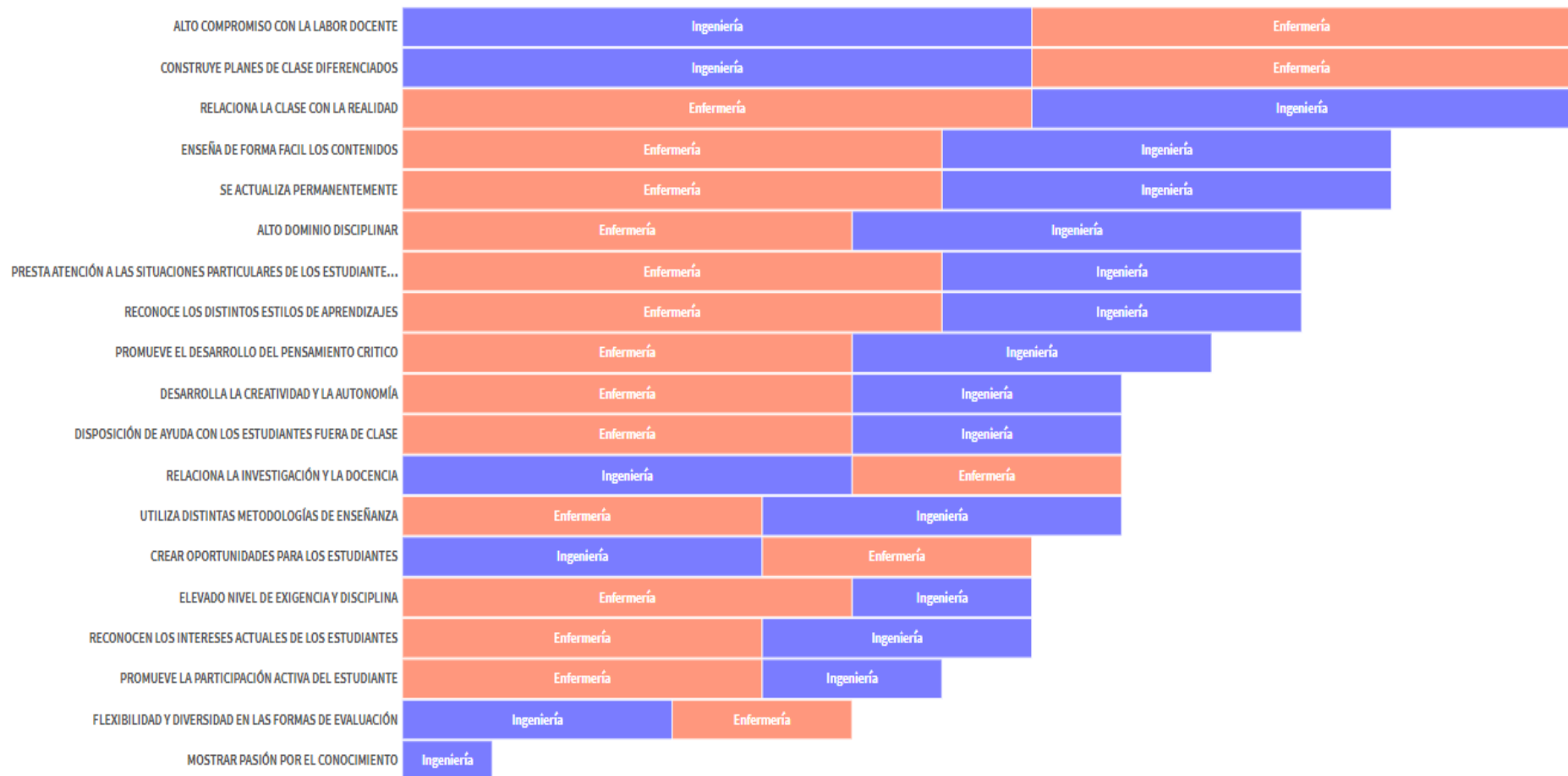


Figura 57 Características predominantes en una docencia de calidad. Comparado por programa. Fuente: Elaboración propia.



Enseñan de forma fácil los contenidos: se refiere a su capacidad de usar adecuadamente estrategias didácticas y pedagógicas que favorecía la fácil comprensión de los temas por parte de los estudiantes. Verbigracia, PEN#3 mencionó la necesidad de hacer diferentes cosas didácticas que innoven la clase y que llamen la atención del estudiante, incluso mencionó haber llevado una piñata en donde en cada pipón salía una pregunta que el estudiante debía responder, siempre hacia cosas diferentes porque se daba cuenta que los muchachos les gustaba llegar a la clase, “ cada vez que llegaban preguntaban ¿y ahora como va a hacer la clase?, ósea trato que las cosas no sean de la misma metodología que la semana pasada, me interesa que aprendan con gusto”.

Por esta razón, estos profesores conciben la enseñanza, en muchos casos, como un juego o una historia narrada donde el estudiante es uno de los personajes que debe entrar a descubrir, participar y decidir frente a los acontecimientos, ubicando al estudiante en la minucia de los hechos y haciéndole entender que cada detalle cuenta en la configuración de los hechos. PIN#3 narró un ejemplo de su clase de la siguiente manera “Juan no está muy contento con Diana, Juan consiguió una novia que era de Ciencias Humanas y entonces Diana lo pilló”, esto para hablarles de mercado las asimetrías, para explicarles porqué se toman las decisiones económicas, cuál fue la decisión económica que tomó Juan, si era una decisión netamente emocional, si la decisión fue racional, si él tenía un modelo económico detrás que le permitió decidir, etc., eso les gustaba muchísimo a los estudiantes, mencionó PIN#3, en este casos, la historia comenzó con una historia de amor y tragedia, eso les encanta y se ríen. Otras veces él construye historias con personajes de la misma clase para al final explicar que esto no era una historia de amor, era una clase de economía experimental.

De acuerdo con Bain (2004), quien estudió qué hacen los mejores profesores universitarios, los profesores más efectivos son aquellos que empujan a los estudiantes a razonar, pero no pueden razonar sin tener algo sobre qué razonar. Por ello, los mejores profesores no piensan sólo en términos de enseñar su disciplina, piensan en enseñar a sus estudiantes a comprender. Esta habilidad fue descrita por 12 profesores, en especial es una metodología que es más fácil de adoptar en las clases de Enfermería, pues la vida diaria les pone en las manos muchas historias para utilizar como parte de la explicación, sin embargo, los profesores de Ingeniería se las arreglan para también llevar a la práctica estas formas fáciles para el aprendizaje.

Por ejemplo, PIN #3 narró “yo les digo, hoy vamos hablar sobre las empanadas, del que vende empanadas, les empiezo a contar todo un rollo, cual cuentero, les cuento que Juan trabaja en tal parte, vende tantas empanadas al día, las prepara de esta forma, una buen a forma de preparar una empanada es hacerlo así: tantos gramos de masa, de carne y como se prepara el ají, todo un rollo sobre las empanadas, luego Juan tiene que coger Transmilenio, se gasta tanto en el pasaje, etc., todo para hablar de costos fijos, los costos variables, de los puntos de equilibrio para llegar a concluir que si Juan produce 200 o 300 empanadas qué le impide a él ser empresario, por qué no formaliza su negocio, entonces hablemos de impuestos”

Al final PPPR#1 concluye que todo profesor debe desarrollar su propia pedagogía para enseñar, esto es lo primordial en un buen profesor, porque no basta saber si no lo sabes enseñar. Dicha pedagogía debe contemplar la forma más clara y sencilla que al profesor se le pueda ocurrir para que los estudiantes aprendan. Debe buscar siempre hacerlo sencillo, no difícil, eso es lo fundamental. Esta fue una cualidad que reflejaron de mejor y mayor manera los profesores de la Nacional que los de la Javeriana.



Figura 58 Características predominantes en una docencia de calidad. Comparado por universidad.  
Fuente: Elaboración Propia.

*Se actualizan permanentemente:* esta característica relaciona la preocupación del profesor por mantenerse actualizado en el conocimiento, articulado con el uso de fuentes bibliográficas y adelantos del tema o la disciplina, “yo no puedo acostarme y decir ¡ahh! voy a buscar la presentación del año pasado, del semestre pasado, yo pienso que es indispensable actualizarse y tener el conocimiento lo más actual posible, no solo porque esto hace parte de nuestra responsabilidad, sino porque hoy en día los muchachos llegan con experiencia y conocimientos, entonces ya saben temas y de últimas tecnologías, de los últimos avances, los cuales es mi responsabilidad estudiar y comprender” (PEJ#5).

Como este ejemplo lo demuestra, los profesores de Enfermería se preocuparían permanente por mantenerse actualizado, aunque de acuerdo con la figura 56, en igual proporción los profesores de Ingeniería presentarían dicha condición. Así mismo, estos profesores manifestaron un interés especial, porque sus estudiantes lean juiciosamente sobre la disciplina y logren gradualmente niveles que superen la lectura básica sobre la misma, lo cual fue manifestado especialmente en los profesores de la Universidad Nacional.

*Alto Dominio disciplinar:* unida a la característica anterior, ésta se refiere al dominio de los temas y la disciplina que docente debería demostrar a sus estudiantes, no solo actualizándose con el nuevo conocimiento sino con la posesión de un dominio epistemológico que fundamenta lo académico. Cuando los profesores mencionaron esta característica, se entendió de antemano que estos profesores deben poseer capacidades cognitivas y profesionales que les permitió volverse expertos en su materia. Dichas capacidades -de acuerdo con Magno y Sembrano, Minor, y Reyes citados por Calaguas (2012)- se manifiestan precisamente en el dominio del área que se enseña, en la capacidad de formar en diferentes tipos de conocimientos o habilidades y en el diseño y la planificación de las clases. Este dominio fue evidenciado en igual proporción por los profesores de Enfermera y los de Ingeniería, no obstante, fueron los profesores de la Nacional quienes poseen en mayor proporción dicha capacidad.

Para Ruzek, Hafen, Hamre y Pianta (2014) poseer un alto dominio disciplinar demanda un desarrollo intelectual y personal de los profesores, el primero tiene que ver con la comprensión disciplinar, la didáctica y la evaluación, procurando en el estudiante la generación de hábitos mentales y las formas de representación. El segundo, con la responsabilidad y corresponsabilidad del profesor en el proceso de enseñanza, a través de la sensibilidad, la ética y el autoaprendizaje en la selección y la apropiación de temas y posturas. Al respecto, PEN#3 ejemplarizó cómo se da esto en la práctica, mencionando “yo siempre me esfuerzo por ver cómo diseño cada vez mi clase, leo mucho, nunca doy la misma clase, semestre tras semestre puedo dar el mismo tema, pero nunca la misma clase, siempre en clase estoy viendo que algo falta, que algo puede ser mejor y cuando finaliza la clase tomo anotación sobre lo que paso en esa clase, para la clase siguiente traigo más información y metodologías distintas”.

En síntesis, el profesor en clase refleja su dominio disciplinar en los contenidos que presenta, en cómo los organiza, en qué orientaciones brinda y en la metodología que utiliza. Por ello, el profesor debe poseer tanto el criterio de selección sobre lo que enseña y el conocimiento de la disciplina como la experticia pedagógica, los cuales factores determinantes de la buena docencia.

*Prestan atención a las situaciones particulares de los estudiantes:* refiere a la capacidad de los profesores por reconocer el entorno del estudiante y brindar apoyo, en caso de ser necesario y posible. Esta particularidad estuvo presente principalmente en los profesores de la Universidad Nacional, en aquellos que pertenecían al programa de Enfermería, tal vez esto puede ser explicado en que las condiciones socioeconómicas de estos estudiantes pueden resultar más complejas, de manera que existiría un grupo mayor que necesita apoyo y atención a sus situaciones particulares por parte de los profesores.

Para lograr esto, los profesores establecieron escenarios de especial confianza con los estudiantes, compartiendo con ellos un alto grado de sinceridad sobre sus propias historias y trayectorias, contando sus propios desafíos y fracasos, aciertos y errores invitándolos, a través de su ejemplo, a que los estudiantes sean igual de abiertos y reflexivos. Para Ferguson y Danielson (2014) la capacidad de reflexión, de planeación y organización del profesor propician un clima adecuado para la construcción de relaciones de confianza de buena conducta y cooperación. Además, se establecen metas ambiciosas para el aprendizaje, fomentando y permitiendo persistencia y capacidad de resistencia frente a la dificultad y ayudan a desarrollar un sentido de eficacia académica y satisfacción de logro (Ferguson y Danielson, 2014).

De acuerdo con Bain (2004, p.156), los profesores que establecen una confianza especial con sus estudiantes muestran a menudo una clase de franqueza sobre sus propias historias e incluso sobre sus propios secretos y técnicas para la comprensión de los temas, desarrollando ambientes de confianza para que el estudiante pueda aprender de mejor manera. Sobre el particular, PIN#4 narró “Yo siempre trato de acercarme a los estudiantes, identifiqué quien puede necesitar ayuda, yo a ellos les cuento a mi historia, como en mi época de universidad tuve en riesgo mi carrera porque pertenecía a grupitos de compañeros que uno lo van arrastrando a la vagancia, les cuento

todo lo que me paso, les cuento porque no rendía lo suficiente, también como a veces me sentía relegado por otros que sabían más, les cuento que yo siempre tuve un problema de timidez violenta, que me afecto bastante, pero tiene eso tiene mucho que ver con lo que soy ahora, con querer ayudarlos y apoyarlos”.

Estos profesores hacen entender a sus estudiantes que, al igual que ellos, han sido caminantes en busca de horizontes y han padecido incertidumbres y problemas como ellos, razón por la cual les interesa conocer sus historias y saber de sus dificultades con el propósito de apoyarlos a través de la escucha, el acompañamiento y el seguimiento. Acorde con lo explicado por PEN#1, estos profesores tratan de que sus encuentros sean un poco menos acartonados o sea en la clase uno puede hacer una relación un poco más cercana más conversacional con ellos que hace que la gente fluya un poco más a veces sí, que aprenda en el sentido que los estudiantes muchas veces, como le digo no son contra uno, sino contra lo que vivieron el proceso que viven a veces les marca y hacen que uno o ellos actúen de ciertas maneras uno no entiende, ¿Por qué hace esto o por qué se comporta así?.

En este sentido, PEN#3 citó que él tenía muy buenas relaciones interpersonales con los estudiantes, conocía de sus situaciones personales y sus situaciones de vida. Entonces, ellos tenían mucha confianza, eso quiere decir que, si no asiste un estudiante a clase, la actitud de profesor no puede ser faltó y póngale falla, sino preguntarse por qué no asistió, ¿qué le paso?

Reconocen los distintos estilos de aprendizajes: refiere a la capacidad de adaptabilidad de la práctica del profesor para reconocer las diferencias entre las formas de aprender de los estudiantes y para desarrollar, acorde con esto, diversas estrategias de enseñanzas. Al respecto, PEN#3 mencionó que un buen profesor debe tener claro no sólo cuál es el objetivo de su clase, sino que los muchachos aprenden de formas diferentes. Esta fue una condición que expresaron con mayor fuerza los profesores de Enfermería que los de Ingeniería y, nuevamente, sería los profesores de la Universidad Nacional los que evidenciarían una mayor necesidad de reconocer dicha diversidad.

Esta es una característica que les permitió a los profesores identificar cuáles eran las

condiciones previas de los estudiantes que no les favorece en la comprensión de temas importantes. Para lo cual diseñaron estrategias para superar dichas falencias, PEN#1 afirmó que un buen profesor es aquel que reconoce las potencialidades de los estudiantes, pero que también identifica las debilidades y que, a partir de ella, busca vías diferentes para el desarrollo de los temas, por ello, es necesario que innove las metodologías y el uso de las tecnologías.

*Promueven el desarrollo del pensamiento crítico:* refiere a la capacidad de los profesores para desarrollar estrategias pedagógicas que desarrollen capacidades en el estudiante para analizar, discernir, reflexionar, comparar y decidir ante situaciones que le afecten a él u otros.

Esta, sin duda alguna, fue una característica que se evidenció mayormente en los profesores de la Universidad Nacional, lo cual coincide con la naturaleza misma de la universidad y su propósito misional. PEN#1 narró de forma muy natural como el desarrollo de estas capacidades era propio de su clase, “yo trabajo mucho sobre cómo llevar los estudiantes a pensar a reflexionar con lo que les estoy dando, o sea como deben utilizar los temas para construir sus propias opiniones y nociones, yo arranco mis clases, poniéndoles un caso, les permito utilizar o lo que quieran la idea es que interpreten y discutan y discernan que se está haciendo incorrectamente y cuál es la forma correcta de hacerlo”.

Estos profesores no esperan que sus estudiantes memoricen los conocimientos o eventos, ellos, prefieren que los estudiantes razonen y discutan sobre dichos conocimientos o situaciones particulares. Para esto, como parte de la clase plantean problemas o preguntas inquietantes que hacen los estudiantes disientan y discutan.

*Desarrolla la creatividad y la autonomía:* refiere a las pericias de los profesores para llevar al estudiante a que gestione su propio aprendizaje y tome la iniciativa para plantear propuestas creativas. Esta es una característica que, aunque hoy es muy mencionada, no es desarrollada aún por muchos profesores, PPPR#1 afirmaba “yo creo el profesor debe darle libertad al estudiante para que él actúe en uso de su autonomía, porque nosotros hablamos de una cantidad de cosas relacionadas con la autonomía del estudiante, pero hacemos muchas que cosas que van en contravía de eso. Lo hacemos en clase, en los reglamentos, en una cantidad de cosas que les

exigimos. Les decimos usted es autónomo, pero venga le digo por donde se tiene que ir y que tiene que presentar y leer”. De esta manera, sólo 10 profesores de los 21 mencionaron esto como un atributo esencial en la buena docencia, siendo en todo caso principalmente los profesores de la Universidad Nacional, de los dos programas analizados, los que se preocupan por ello, en oposición a los profesores de la Javeriana que prácticamente no lo mencionaron.

A menudo estos profesores logran producir entusiasmo en el estudiante o mínimo provocan en ellos curiosidad por algo en particular, la finalidad es ayudar a los estudiantes a aprender buscar sus propias explicaciones y a utilizar todos los recursos disponibles para proponer cosas nuevas.

Por ejemplo, PIN#1 procuraba que los estudiantes trabajaran en lo que ellos encuentran significado, explicando “nuestro negocio es el conocimiento, pero no el conocimiento para un reconocimiento social, lo importante es siempre saber cuál es el sentido que tienen las cosas que están haciendo y cuál es el aporte de ello”. Para esto, el estudiante debe ser autónomo en sus decisiones, debe hacerse cargo de sus aspiraciones y ser lo suficientemente creativo para lograrlas. Bajo esta mirada, el estudiante se convierte en el centro del proceso en el que el profesor más que ofrecer una explicación, propicia el escenario para que el propio estudiante la construya. Fueron los profesores del área de Enfermería quienes manifestaron con más frecuencia esta característica.

*Disposición de ayuda con los estudiantes fuera de clase:* refiere al nivel y la constancia con que los profesores ofrecen apoyo y acompañamiento académico a sus estudiantes dentro y fuera de la clase. Se evidenció que estos profesores desarrollaban una docencia basada en la relación profesor y estudiante, a través del diálogo permanente. Acompañan a sus estudiantes, los conocen y los atienden de manera personalizada y empática, es decir, conciben la docencia como un proceso académico de interacción, característica sobresaliente, de acuerdo con el análisis, principalmente en los profesores de Enfermería.

Así mismo, este fue un escenario más frecuente en los profesores de la Universidad Nacional



que en los de la Javeriana, a pesar que el Proyecto Educativo<sup>77</sup> de dicha institución, se fundamenta en la tradición de la Pedagogía Ignaciana, en donde la relación profesor-alumno es el núcleo de la Comunidad Educativa y clave de la formación. Además, está instituido, formalmente la Consejería Académico, como un mecanismo por excelencia para el acompañamiento estudiantil.

*Relaciona la investigación y la docencia:* refiere a la articulación que logra los profesores entre lo que investiga y lo que enseña. El comportamiento de esta característica es distinto con respecto a las anteriores, pues se denotó de manera mucho más pronunciada esta característica en los profesores de Ingeniería que en los de Enfermería. Esto coincidente con los hallazgos del capítulo anterior en el cual se muestra que las dinámicas de publicación son mayores para dicha área por su naturaleza y el tiempo de dedicación de los profesores.

Otro asunto que llamó la atención es que dichas conexiones no son tan claras para los profesores de la Javeriana, como sí lo son para los profesores de la Nacional, como lo citaba Pin#2 “lo más interesante es yo puedo conectar los hallazgos de los mis trabajos y los de mis dirigidos con lo que hago en las clases y eso es muy chévere porque uno habla con propiedad de algo que ha puesto en evidencia, que no está sólo en los libros, y no hablo con pretensión, sino es un diálogo que se da casi natural entre la investigación y la docencia”

*Utiliza distintas metodologías de enseñanza:* refiere a la creatividad de los profesores en la búsqueda de herramientas para la enseñanza y la evaluación. Dicha creatividad fue mencionada por 8 profesores en el estudio, de los cuales sólo uno pertenecía a la Universidad Javeriana. Dentro de los profesores de la Nacional se notó que tantos los profesores de Ingeniería como los de Enfermería compartieron dicha característica.

El diseño de metodologías exitosas incluyó, que los profesores definieran con un criterio concienzudo de las características de sus estudiantes, por un lado, los tipos de contenidos, el orden, y la distribución en las diferentes sesiones y, por otro lado, la mejor selección de las

---

<sup>77</sup> Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo>

técnicas, recursos y estrategias para presentarlos. Al respecto, Bain (2004) menciona que el cerebro adora la diversidad, por lo que para alimentar ese apetito los buenos profesores dirigen sus clases de distintas maneras, a veces ofrecen información visual, otras veces, estímulos auditivos y otras veces palabras escritas. Además, preparan materiales de tipo inductivo, a partir de hechos y experiencias, dando al estudiante la posibilidad de aprender de manera secuencial.

Así mismo, estos profesores diseñan diversas formas de aprender, como ejercicios, tareas, talleres y actividades que logran despertar en los estudiantes interés y curiosidad, son actividades que los desafían y les permite ensayar, fallar, volver a ensayar y retroalimentarse, como lo explicaba PEJ#2 “procuro ser siempre innovador y creativo, lo primero que hago es hacerme un examen de evaluación, viendo cómo debo mejorar algunos aspectos, no importan si los estudiantes dijeron que se hizo un buen trabajo en el semestre, yo siempre encuentro que puedo afianzar estrategias y puedo incluir cosas nuevas, trato de apoyarme en los recursos que me brinda la universidad, u otros, pero siempre el objetivos es que al estudiante le guste aprender, que se desafíe, que pruebe, que reflexiones por eso hay que construir estrategias que se lo permitan verdaderamente”.

*Crean oportunidades para los estudiantes:* refiere al liderazgo de los profesores para crear diferentes escenarios de desarrollo para los estudiantes. Estos profesores se preocuparon por orientar a sus estudiantes no sólo intelectualmente, sino sobre posibles escenarios en los cuales pueden desarrollar sus destrezas o capacidades, los motivaban a explorar otros mundos más allá de la Universidad. Esta característica fue un rasgo muy particular especialmente en los profesores de Ingeniería y en los de la Universidad Nacional, quienes permanentemente identifican nuevos escenarios en los cuales sus estudiantes puedan encontrar oportunidades de desarrollo y conectarse con otros espacios formativos.

Por ejemplo, PIN# 3 consiguió que sus estudiantes tomaran cursos en el Mit London School Of Economics en Harvard, así mismo -a través del grupo de investigación- tiene vínculos con la Agencia Espacial Francesa que conectan a sus estudiantes. Así, los desafía cada semestre, diciéndoles “yo les digo el semestre pasado lleve a 4 niños a Francia este semestre cuantos van a ir porque ellos eran estudiantes de 4 semestre ustedes son como de octavo ustedes no van hacer

capaces de ganarse el concurso a nivel mundial, yo creo que si entonces trato de empoderarlos, diciéndoles, vea ustedes son brillantes y les hago ver que es lo que está buscando la agencia espacial y como sus pequeñas empresas pueden solucionar sus problemas. Yo creo que un buen profesor debe colocar todo eso que no necesariamente es académico, que no está en el libro, al servicio del estudiante, hacerlo con mucha humildad, pero ayudar a que los estudiantes se abran camino”. Esta postura parte de la pregunta acerca de “¿qué es capaz de ser y hacer cada persona? en relación con sus oportunidades para elegir y actuar (Nussbaum, 2012). Por tanto, la capacidad supera la concepción meramente instrumental, funcional o metodológica para abarcar el desarrollo del ser humano en su totalidad (Parra, 2013).

*Elevado nivel de exigencia y disciplina:* refiere a que estos profesores exigen rigurosidad y compromiso académico de manera constante y coherente a sus estudiantes tal como lo menciona PEJ#3 “A los estudiantes hay que exigirles, pero también hay que darles lo que necesitan con un alto grado de rigurosidad”. Estos profesores tienen el convencimiento que es necesario fomentar en sus estudiantes un aprendizaje sólido, profundo, permanente o estratégico, lo cual demanda disciplina, exigencia y compromiso. Piden que sus estudiantes desarrollen altas capacidades para pensar y actuar, lo cual demanda en ellos constancia, sistematicidad, y esfuerzo.

Aunque, los cursos con profesores exigentes tienen a tener un alto índice de fracaso académica, sin embargo, de acuerdo con PEN#4, los estudiantes tienden a diferenciar entre quién es un buen profesor y quien no lo es, “hay chicos que se me quedan y me dicen gracias profe, yo merecía quedarme, pero igual yo siento que aprendí y después vuelven y me saludan, yo veo que no quedan con ese resentimiento de por qué me dejo. Otros me dicen, no profe estuvo difícil pero chévere aprendí mucho, yo les pregunto, pero qué fue exactamente lo que te pareció chévere, por qué te pareció diferente, contestan ah no profe me gusta cuando usted hace esto, esto a listo, eso para mí es muy importante”. La exigencia y la disciplina fue una característica que principalmente se notó en los profesores de Enfermería con respecto a los de Ingeniería y se manifestó en igual proporción tanto para los profesores de la Javeriana, como para los de la Nacional.

*Reconocen los intereses actuales de los estudiantes:* refiere al reconocimiento de los

profesores sobre las tendencias en los gustos y los intereses de los estudiantes. Dicho reconocimiento lo llevan a cabo tanto los profesores de Ingeniería como los de Enfermería, aunque se denota de mejor manera en los profesores de la Universidad Nacional. Estos profesores demuestran interés por conocer las motivaciones académicas de los estudiantes, indagan sobre qué es lo que los estudiantes ya saben de los temas a tratar en el curso y tratan de conciliar las expectativas de los estudiantes con las de ellos.

Esta postura permite a los estudiantes expresar sus propias expectativas y los docentes identificar si hay diferencias entre lo que los estudiantes esperan y lo que ellos plantean. Además, de acuerdo con (Bain, 2004), cuando el profesor conoce las expectativas y las aspiraciones de los estudiantes se favorece a responder adecuadamente las inquietudes y las solicitudes durante la clase y fuera de ella. Así mismo, este autor menciona que la comunicación con el estudiante debe ser clave, pues debe ser transparente y completa para que pueda proporcionarse una claridad para las dos partes, de manera que la clase sea un terreno común en el que confluyan la motivación de ambas partes y se hagan explícitos los compromisos conjuntos frente al desarrollo del curso.

En concordancia con ello, PEN#1 reconoció que, “la experiencia del estudiante vale y es valedera, en el sentido que ellos no vienen sin ninguna idea de nada ellos tienen unas experiencias previas que yo retomo para poder motivar o para poder reconfigurar lo que saben a veces cambiar porque a veces tiene conceptos que no son o experiencias negativas que han tenido que también hay que reconstruir, hoy trabajo mucho sobre, cómo llevarlo a pensar con lo que les estoy dando, o sea como deben utilizar y construir para poder utilizar después o sea yo les doy unos temas que compartir con ellos obviamente se les da unas lecturas previas”

*Promueve la participación activa del estudiante:* refiere a la habilidad del profesor para crear ambientes de clase plurales, de confianza y reconocimiento, en los cuales el estudiante puede expresar con libertad y respecto sus puntos de vista. Los buenos profesores crean un ambiente de seguro, organizado y armónico con reglas claras, donde priman la ética y el respeto (Coe, Aloisi, Higgins y Major, 2014). Esta habilidad es muy característica en los profesores de la Universidad Nacional, en especial para los del área de Enfermería.

Estos profesores se preocuparon por ayudar a los estudiantes a ser conscientes de su propio aprendizaje, fogueándolos en el salón de clase con sus compañeros y con el mismo profesor, demostrándoles que ellos pueden aprender y resolver problemas de la disciplina. Para ello, crearon una atmosfera de confianza, en la cual piden al estudiante defender ideas o elegir entre varias alternativas. El trasfondo es que el estudiante pudiera prácticamente pensar en voz alta y confrontarse a sí mismo con sus argumentos sin verse amenazado por la censura, como bien lo explicaba PIN #3 “la educación no es para crear seres sumisos, no es crear personas que le tengan miedo a una autoridad, sino es todo lo contrario, yo empodero muchísimo a los estudiantes, yo les digo debátanme, los reto, no hay un estudiante mío que termine sin que yo le haya hecho una pregunta, lo haya contrastado, debatido”.

*Diversidad en las formas de evaluación:* indica la creatividad de los profesores para desarrollar métodos evaluativos coherentes y articulados con los contenidos enseñados. Esta no fue una característica muy mencionada, se pudo identificar en los dos grupos de profesores y en las dos universidades, aunque se nota levemente mayor en los profesores de la Nacional, que el profesor debe asegurarse de realizar evaluaciones que midan resultados alcanzables para los estudiantes y sean congruentes con a) lo enseñado, b) el contexto que estén bien secuenciados y c) que demanden que todos los estudiantes piensen, planteen problemas resolver, investigar y defiendan conjeturas y opiniones.

Son profesores que han cambiado el esquema tradicional de evaluación, implementando formas de calificar que pongan a prueba tanto el esfuerzo del estudiante por aprender, como el esfuerzo del mismo profesor para enseñar. En este sentido, la calificación es usada como una estrategia centrada en el proceso de aprendizaje, no como un mecanismo de clasificación. De este modo, las evaluaciones se convierten en armas poderosas para comprender tanto el progreso de los estudiantes como el éxito de la práctica del profesor. Al respecto PIN#4 mencionaba “la evaluación un valor importante, la evaluación no es para saber si un estudiante va pasar, sino la evaluación es una herramienta para saber cómo voy yo en un tema, que le quedó al muchacho, es una herramienta que mira el proceso, el avance y que también permite entender al profesor que no está explicando bien”

Por ello, (Danielson, 2013) recomienda que es necesario diseñar evaluaciones formativas que permitan hacer un verdadero monitoreo del aprendizaje, proporcionando la información necesaria para implementar diferentes niveles de instrucción, acordes con las necesidades diferenciadas de los estudiantes. Esto se relaciona con la siguiente idea mencionada por PIN#3 “llevo como 5 años cambiando cada semestre como evalúo porque uno trata de buscar un grado de justicia que el que pierde, es porque merece perder y el que saque 5 es porque merece sacar 5, eso es muy difícil entonces por eso he probado muchas formas de evaluar esa es mi pregunta cada semestre”

*Ser ejemplo de profesionalismo y mostrar pasión por el conocimiento:* esta característica se refirió al grupo de actitudes con que los profesores lograron demostrar ser ejemplo de profesionalismo, lo cual permitió que los estudiantes lo percibieran como un ejemplo a seguir. Frente a ello, PPP#1 explicó que el profesor debe ser una persona capaz de motivar a los estudiantes a través de su ejemplo, para ello tiene que tener experiencia de la vida, tiene que investigar, leer, preparar las clases, estar actualizado, pues el profesor debe ser una persona culta, ese es legado que le entrega a sus estudiantes de una manera única, lo que lo hace diferente a un papá, es decir a través del saber los profesores los volvemos un referente para los estudiantes, eso es innegable.

Se trata no sólo del conjunto de competencias profesionales y pedagógicas que demuestran los profesores sino sus capacidades personales las que también determinan su profesionalismo y la calidad de su desempeño (Bustos-Orosa, Magno y Sembrano, Reyes y Sánchez citados por Calaguas (2012)<sup>ii</sup>). Estos profesores indicaron ser apasionados por lo que enseñan, lo cual demuestran con el esmero y cuidado que ponen en la organización y preparación en todo lo que les entregan a los estudiantes.

Los profesores entienden que la mejor forma de enseñar es mostrando amor y dedicación a lo que hacen, pues más allá de lo académico, los estudiantes se proyectan a través de ellos en el futuro, lo cual les pone una en una alta responsabilidad de mostrarles el mejor camino, es por eso que “si yo les exijo organización responsabilidad, debo demostrarla” mencionaba PEJ#2; es

importante que los estudiantes encuentren sentido y ejemplo sobre lo que quieren hacer en la vida, por lo que “se trata de que el profesor sea una persona portadora verdaderamente de valores y principios” afirmó PIJ #1.

Estas dos características agruparon las actuaciones de 13 profesores, en su mayoría de Enfermería y con una distribución similar entre los profesores de la Javeriana y la Nacional. Son profesores que, de acuerdo con lo que les han expresado sus estudiantes y su opinión propia, han logrado transmitir a sus estudiantes el gusto y provecho de la disciplina y la profesión y se convierte un derrotero permanente en su práctica “a mi interesas dos cosas: que aprendan más, y con tengan gusto por lo que hacen, siento que si tienen gusto se van a comprometer más. Esta es una carrera que a mí me gusta, me apasiona, intento como transmitirles ese amor a los muchachos, pero también tengo claro que sin uno les enseña las cosas de mejor manera, va a ser un bien para todos pues en un futuro, ellos son los que nos va a cuidar a nosotros”. PEJ#3.

Como conclusión general, se pudo notar que los profesores de la Universidad en todas las características descritas, manifestaron con mayor énfasis cada una de las mencionadas, evidenciando que, desde el punto de vista de este análisis, serian ellos quienes poseen mayores características de una docencia de calidad que los profesores de la Javeriana. A manera de cierre, se dejan algunos comentarios que han dejado los estudiantes en las encuestas que responden sobre sus profesores:

"Es un excelente docente, es el tipo de docente que quisiera tener durante toda mi carrera, su pedagogía es excelente, tiene mucho conocimientos. Me encantan las clases con él... por favor mas docentes así!!!! "

"Es un excelente docente, Dios lo Bendiga, creo que es una de las personas que más he llegado a admirar, un excelente profesional. El mejor de todos"

"Excelente profesora, dedicada a que sus estudiantes aprendan y mejoren las falencias para adquirir mejores habilidades para el desempeño profesional"

"Con profesores como él, uno como estudiante se motiva y ama la carrera. Su apoyo fue crucial. Potencializa las habilidades de los estudiantes. Excelentes estrategias para materializar los problemas y enseñar a utilizar las herramientas para la vida"

"Excelente profesora, sin duda alguna una de las mejores que tiene la facultad. Un excelente ejemplo de un profesional de enfermería, siempre motivando al estudiante a ser un excelente profesional, pero sobre todo un excelente ser humano"

"Excelente docente, siempre demuestra sus conocimientos científicos de forma clara y rápida. Es un modelo a seguir. Mantiene una muy buena relación con el estudiante"

Figura 59 Comentarios de estudiantes sobre profesores. Fuente: Elaboración Propia.

## Referencias

- Bain, K. (2004). *What the best Colleague Teacher Do*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Calaguas, G. (2012). Effective Teacher Characteristics in Higher Education from Students' Perspective: An Exploratory Factor Analysis. *International Peer Reviewed Journal*, 3, 75-95.
- Clark, R., y Mayer, R. (2002). *e-Learning and the Science of Instruction*. San Francisco, USA: Pfeiffer.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., y Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Disponible en <http://dro.dur.ac.uk/13747/1/13747.pdf>
- Danielson. (2013) *Rubric Adapted to New York Department of Education Framework for Teaching Components*. Disponible en <https://erhsnyc.entest.org/ourpages/Danielson%20Rubric.pdf>
- Ferguson R.F. y Danielson C. (2014) *How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching* En T.J. Kane., K, A. Kerr., R.C. Pianta.



(Eds.), *Designing Teacher Evaluation Systems* (pp. 98-143). San Francisco, USA: Jossey Bass.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Parra J. (2013). *Crece en el humo*. Bogotá, Colombia: Visión Mundial.

Ruzek, E. Hafen, C., Hamre B., y Pianta, R. (2014) Combining Classroom Observations and Value Added for the Evaluation and Professional Development of Teachers. En T.J. Kane., K, A. Kerr., R.C. Pianta. (Eds.), *Designing Teacher Evaluation Systems* (pp. 205-233). San Francisco, USA: Jossey Bass.

## **Capítulo 4. La Docencia de Calidad: Una relación entre las Disposiciones de los Profesores y la Naturalización de las Políticas**

De acuerdo con lo anteriormente planteado, el análisis de las disposiciones de los profesores para llevar a cabo su práctica identificó que las acciones de los profesores son producto primordialmente de la experiencia subjetiva. De modo que lo histórico ha fundamentado principalmente sus esquemas de percepción y acción al ser validados y fortalecidos, a través de cada una de sus trayectorias académicas y profesionales. Dicha conclusión se indagó no sólo en las singularidades de los profesores, sino en las características comunes que se encontraron en las historias colectivas, que -sin desconocer la particularidad de cada relato- evidenciaron regularidades halladas en ellos. La Parte III de este documento determinaron cuáles fueron las disposiciones, producto de las trayectorias familiares y culturales, que podrían definirse como un resorte acción de estos profesores. Así como cuales fueron las razones que motivaron su proclividad al cambio y al mejoramiento de su práctica para definir, finalmente, cuáles son las características de calidad que los definen como los mejores profesores.

Así mismo, se indagó sobre las relaciones exteriores (objetivas) a las voluntades individuales de los profesores, bajo la presunción que la significación de sus comportamientos no son resultado exclusivo de su experiencia subjetiva, sino que sus acciones tienen más fundamento del que puede evocar el mismo agente. Por ello, la relación que él establece con las condiciones objetivas de las estructuras en las que está inserto pueden ser también determinantes de su actuar. En consecuencia, en la Parte II, de este documento, se indagaron cuáles son las condiciones objetivas de las estructuras que enmarcan su práctica, identificando que el asunto de la acreditación de la calidad se ha ido incorporando de manera paulatina en cada una de las universidades estudiadas, haciéndolo parte de la propia cultura institucional. Por esta razón, al indagar sobre las políticas de mejoramiento docente no se acotó exclusivamente a los planes de mejoramiento -derivados de los procesos de acreditación-, como inicialmente se había planteado en el proyecto de propuesta de esta investigación. Por el contrario, dichos planes han sido agregados progresivamente a los documentos institucionales y las propuestas de planeación, por lo que fue necesario indagar en detalle tanto la estructura organizativa y de gobierno de cada institución como extrapolar las menciones al mejoramiento docente en cada documento que constituye su política.

Ahora, este apartado se dedicará a comprender esta doble existencia de lo social (lo subjetivo y lo objetivo), evidenciando las relaciones existentes entre las estructuras sociales internalizadas; es decir, las estructuras incorporadas en los agentes; y las estructuras sociales externas; representada en condiciones objetivas de la existencia de sus prácticas (Gutiérrez, 2012). Ello, implica comprender que las prácticas docentes, como el producto de la historia y las trayectorias de los profesores: a) constituyen disposiciones para el actuar que los maestros exteriorizan cuando una situación, evento o contexto así lo requiere y b) estos mismos docentes tienen la capacidad de interiorizar e incorporar a su actuar condiciones objetivas de su espacio social, que influyen también en su modo de actuar.

Estas acciones son el resultado de un proceso bidireccional que configura las características de dichas prácticas, mediante la relación de un proceso de interiorización que hace el profesor de las condiciones objetivas que subyacen al espacio universitario y, a su vez, dicho espacio es afectado por la exteriorización de las estructuras subjetivas, producto de las trayectorias personales de los mismos profesores. En otras palabras, el análisis que a continuación se detalla reconoce como problemática teórica, la relación existente entre las trayectorias y las disposiciones interiores de los profesores mediante un proceso de *exteriorización de su interioridad* y los procesos de incorporación que ha hecho de las condiciones de funcionamiento del espacio en el cual se ejercen sus prácticas, mediante un proceso *interiorización de la exterioridad* para dar respuesta a las dos preguntas centrales de esta investigación ¿cómo se configura el habitus de los mejores profesores universitarios? y ¿cuáles son las relaciones existentes entre una docencia de calidad y las políticas de mejoramiento institucional?

## **Metodología**

Previo análisis estadístico del comportamiento de proceso de la acreditación de la educación superior en Colombia, esta investigación consideró para el análisis la tradicional oposición público-privada en la educación superior, a través del estudio de la incorporación de dichos procesos en las universidades: Universidad Nacional de Colombia-UNAL y Pontificia Universidad Javeriana-PUJ. Lo anterior, en consideración a que la primera es la universidad pública más importante del país y, en el caso de la segunda, fue la primera universidad privada

del país en recibir la distinción de acreditación de alta calidad. Así mismo, dicho análisis determinó que las dos áreas de conocimiento con mayor tradición que se presentaron primeramente a la acreditación fueron: las áreas de la salud y el área de ingeniería, arquitectura y afines. Por ello, se seleccionaron los programas de Enfermería e Ingeniería Industrial, como aquellos representativos de cada área que hubiesen recibido la acreditación de primera mano.

Acto seguido, se procedió a seleccionar un grupo de profesores de cada programa y cada universidad para configurar la población de análisis, de los cuales se eligieron a los 5 mejores profesores de cada uno de los programas mencionados. Lo anterior se llevó a cabo mediante el análisis estadístico de los resultados de las encuestas aplicadas semestralmente a los estudiantes - durante los últimos cuatro semestres-, retomando otros aspectos como tipo de asignaturas a cargo, número de estudiantes atendidos y número de horas dictadas.

De los 20 profesores seleccionados aceptaron participar en la investigación 19 (10 del programa de Enfermería y 9 del programa de ingeniería Industrial). Se uso como técnica de recolección de información la entrevista no estructurada, a través de la metodología de relatos de vida. El modelo de entrevista se sometió a pilotaje con dos de los mejores profesores identificados en una universidad pública y una privada, quienes se adicionaron a la población de estudio, como referencia.

La totalidad de las entrevistas fueron transcritas, la lectura inicial dio lugar a la definición de 8 Macro-categorías para su posterior análisis en el software cualitativo Nvivo. El resultado del análisis en dicho software dio como resultado 15 subcategorías y 160 aspectos, los cuales se detallan a continuación, en la siguiente figura.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS		
<b>1. Formas y tradiciones familiares</b>	<i>Referentes negativos de profesores</i>	<i>Cuál es su opinión sobre la evaluación</i>
<i>Entorno Familiar</i>	Dificultades pedagógicas	Aspectos negativos
Ausencia de alguno de los padres	Escases de conocimiento disciplinar	Aspectos positivos
Presencia de padre y madre	No relación de la asignatura con la realidad	<b>6. Principios organizadores</b>
Estrato 1 2 3	Falta de justicia en las evaluaciones	<i>Características de la buena docencia</i>
Estrato 4 5 6	Problemas de ética	Alto compromiso con la labor docente

CATEGORIAS DE ANÁLISIS		
Hermano mayor	Relación distante con los estudiantes	Alto dominio disciplinar
Hermano menor	Sentido de superioridad	Planes de clase diferenciados
Origen rural	<i>Referentes positivos de profesores</i>	Crear oportunidades para los estudiantes
Origen urbano	Adecuado respeto y cumplimiento	Desarrolla la creatividad y la autonomía
Hijos únicos	Alto nivel de exigencia	Ayuda a estudiantes fuera de clase
Varios hijos	Cercanía con los estudiantes	Elevado nivel de exigencia y disciplina
<i>Principios y valores a través de la familia</i>	Desarrollo del pensamiento crítico	Enseña de forma fácil los contenidos
Alto compromiso y responsabilidad	Distintas metodologías para asegurar el AZ	diversidad en las formas de evaluación
Asegurar el futuro	Justicia en las evaluaciones	Mostrar pasión por el conocimiento
Capacidad para asumir lo que corresponda	Pasión por el conocimiento	Situaciones particulares de los estudiantes
Decidir libremente	Relación con la realidad	Promueve el desarrollo del pensamiento crítico
Construir un mundo distinto	Ser ejemplo de profesionalismo	Promueve la participación activa del estudiante
El deber de cuidar a los demás	<b>3. Acontecimientos significativos</b>	Reconoce los distintos estilos de aprendizajes
Sentido de realidad	Conocer personas que ofrecen oportunidades	Reconocen intereses de los estudiantes
Velar propios intereses	Difícil inclusión a grupos o situaciones	Relaciona la clase con la realidad
<i>Referentes profesionales de la familia</i>	Experiencias de éxito académico o laboral	Relaciona la investigación y la docencia
Hermanos con formación universitaria	Experiencias de fracaso académico o laboral	Se actualiza permanentemente
Familiares con formación universitaria	Fácil inclusión a grupos o situaciones	Ser ejemplo de profesionalismo
Área ciencias administrativas	Maltrato a sus condiciones personales	Utiliza distintas metodologías de enseñanza
Área ciencias de la salud	Pérdidas familiares	<i>Circunstancias para su carrera profesoral</i>
Área de educación o ciencias sociales	<b>4. Características de la posición de profesor</b>	Consecuencia de la práctica profesional
Área ingeniería y afines	Estudios universitarios	Fue una casualidad
Máximo nivel escolar de los padres	Doctorado	Iniciativa propia
Bachillerato	Especialización	Necesidad de trabajar
No tiene	Maestría	Recomendaciones de amigos
Primaria	Universidad privada	Relación con el mundo académico

CATEGORIAS DE ANÁLISIS		
Técnico	Universidad Pública	Sugerencia de sus profesores
Universitarios	Experiencia laboral	<i>Malas prácticas docentes</i>
No hermanos formación profesional	Sector Educativo	Bajo nivel de compromiso
No tiene referentes familiares	Otros sectores (no educativos)	Falta de innovación en las metodologías
Familia relacionados con su formación	Sector privado	Falta de respeto al estudiante
<b>2. Capacidades del profesor</b>	Sector público	Hace difícil el conocimiento
Dificultad éxito académico	Producción Intelectual	No es justo en las evaluaciones
Gusto por el conocimiento	Artículos académicos	No reconoce al estudiante
Inclinación por el servicio	Capítulos de libros	Problemas éticos
Otros intereses	Libros académicos	<b>7. Proclividad para el cambio y mejoramiento de la práctica</b>
Proclividad éxito académico	Software	Institucionales
Tendencia proactiva	Reconocimientos	Personales
Tendencia reactiva	Académicos	Sociales
<b>3. Dises inculcadas por la escuela</b>	Profesionales	<i>Diferencias prácticas antes y ahora</i>
<i>Condiciones para elegir su profesión</i>	Redes y comunidades académicas	Características curriculares
Dificultad para ingresar a la Universidad	Tiempo de experiencia docente	Competencias disciplinares
Condiciones para elegir su profesión	Tutorías Y Jurado de tesis	Estrategias didácticas
Dificultad para ingresar a la Universidad	Participación en comités	Formas de relacionarse con los estudiantes
Facilidad para ingresar a la Universidad	Trabajos de grado	Intereses académicos
Influencia de familiares	<b>5. Esquemas sobre las políticas</b>	Mayor disponibilidad de recursos
Influencia de profesores	<i>Concepción políticas institucionales</i>	Modelos de evaluación
Vocación profesional	Alineación con los valores misionales	Perfiles estudiantiles
Facilidad para ingresar a la Universidad	Claridad en los objetivos institucionales	<b>8. Luchas para aumentar capital</b>
Sector escuela, colegio, universidad	Críticas a la gestión directiva	Dificultades y confrontaciones con otros profesores
Privado	Falencias en las directrices institucionales	Encargos de dirección, coordinación
Público	Reconocimiento a la labor directiva	Reconocimientos institucionales del profesor
<i>Tipo colegio, escuela</i>	<i>Conocimiento sobre la acreditación</i>	Vinculación a grupos de reconocimiento académico
Académico	Adhesión a proyectos de mejoramiento	
Técnico o Comercial	Conocimientos resultados de la autoevaluación	

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	
<i>Orientación Escuela o Colegio</i>	Experiencia del proceso de autoevaluación
Laico	Falta claridad proyectos de mejoramiento
Religioso	La acreditación un asunto exclusivo de gestión
Militar	Mecanismo exclusivamente de reconocimiento

Tabla 22 *Análisis habitus profesoral: Macro-categorías, subcategorías y aspectos*. Fuente: Elaboración Propia.

Se hizo una revisión de los 160 aspectos para cada una de las 21 entrevistas, dando como resultado la clasificación de la cantidad de profesores que se relacionaban con cada categoría. El detallado de los resultados puede ser consultado en los anexos. Luego se agruparon los aspectos en tres grupos: A) los aspectos que daban cuenta los principios organizadores de la práctica docente, resaltando las características de una docencia de calidad de los profesores y las que estaban asociadas con el cambio y mejoramiento de sus prácticas docentes. Este grupo se configuró como el punto de partida y referencia del análisis para identificar su correlación con los siguientes dos grupos, (marcados en color verde).

B) los aspectos relacionadas con el proceso de *exteriorización de la interioridad* de los profesores mediante sus trayectorias y disposiciones familiares y culturales, (marcados en color naranja); y C) los aspectos relacionadas con el proceso de “interiorización de la exterioridad, mediante la apreciación del profesor sobre las políticas institucionales y los procesos de acreditación, agregando su relación con las menciones identificadas en las políticas sobre calidad de la docencia (marcados en color azul).

El análisis de correlación, al ser un procedimiento estadístico que permite determinar si dos aspectos están vinculados, favoreció la identificación de la relación entre los grupos mencionados, con sus consecuentes subcategorías, de tres formas:

- 1) La correlación entre el grupo referencia A los principios organizadores de la práctica docente, denominados en las figuras como *Docencia de Calidad* versus el total de macro categorías y subcategorías.
- 2) La correlación entre el grupo referencia A, los principios organizadores de la práctica docente, denominados en las figuras como *Docencia de Calidad* versus el grupo B, las

disposiciones del profesor, versus, el grupo C, los esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas.

- 3) La correlación entre el grupo referencia A los principios organizadores de la práctica docente, particularmente para los aspectos asociadas el *Cambios y Mejoramiento de la Práctica*, versus, el grupo B, las disposiciones del profesor, versus, el grupo C, los esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas.

En términos matemáticos, el resultado del análisis es un coeficiente de correlación que puede tomar valores entre -1 y +1. El signo indica el tipo de correlación entre cada pareja de subcategorías o aspectos. Un signo positivo refleja que existe una relación positiva entre los aspectos; es decir, cuando la magnitud de uno incrementa, el otro también. En el anexo, se presentan los coeficientes de correlación de cada pareja, si dos aspectos son independientes, el coeficiente de correlación es de magnitud cero, por el contrario, si la fuerza de la relación lineal incrementa el coeficiente de correlación se aproxima a -1 o a +1. Lo anterior, se visualiza en los gráficos de relación, entre mayor fuerza de relación, más gruesa será la línea que une el nodo “buena docencia” y los aspectos de cada grupo.

### **Disposiciones relacionadas con una Docencia de Calidad**

El relacionismo metodológico, término utilizado por Pierre Bourdieu para describir la posición de los agentes (Bourdieu y Wacquant, 1992), se ampara en la primacía de las relaciones bajo la comprensión que la acción social solo puede ser expresada, mediante las relaciones en que están insertas los agentes (Gutiérrez, 2012). De acuerdo con Bourdieu (1991) “una forma de pensamiento relacional (...) lleva a caracterizar todo elemento por las relaciones que los unen a los otros en un sistema del que obtiene su sentido y función” (p. 17), lo cual explican Kivinen y Piironen (2010) mencionando que “lo real es relacional, toda distinción, toda diferencia es una propiedad relacional existente solamente a través de su relación con otras propiedades” (p. 379).

Por ende, este trabajo aborda la comprensión de las prácticas de los agentes desde el establecimiento de relaciones estadísticas, las cuales -de acuerdo con Bourdieu (1988a)- permitirán “la ruptura con la intuición primera de la investigación, es la conclusión de un largo



proceso dialéctico en el que la intuición, al realizarse en una operación empírica, se analiza y se controla, engendrando nuevas hipótesis, ya más informadas” (p. 13). Es así que, en adelante se expresaran las relaciones existentes entre la práctica del profesor y los aspectos derivados de las condiciones subjetivas y objetivas que las configuraron. Estas relaciones se construyen a partir de los puntos de encuentro y coincidencia de manera colectiva e individual, señalando en las figuras de correlación la relación entre los grupos A, B y C y en las figuras de relación las coincidencias identificadas para cada profesor, distinguiendo el área y la universidad a la que pertenece.

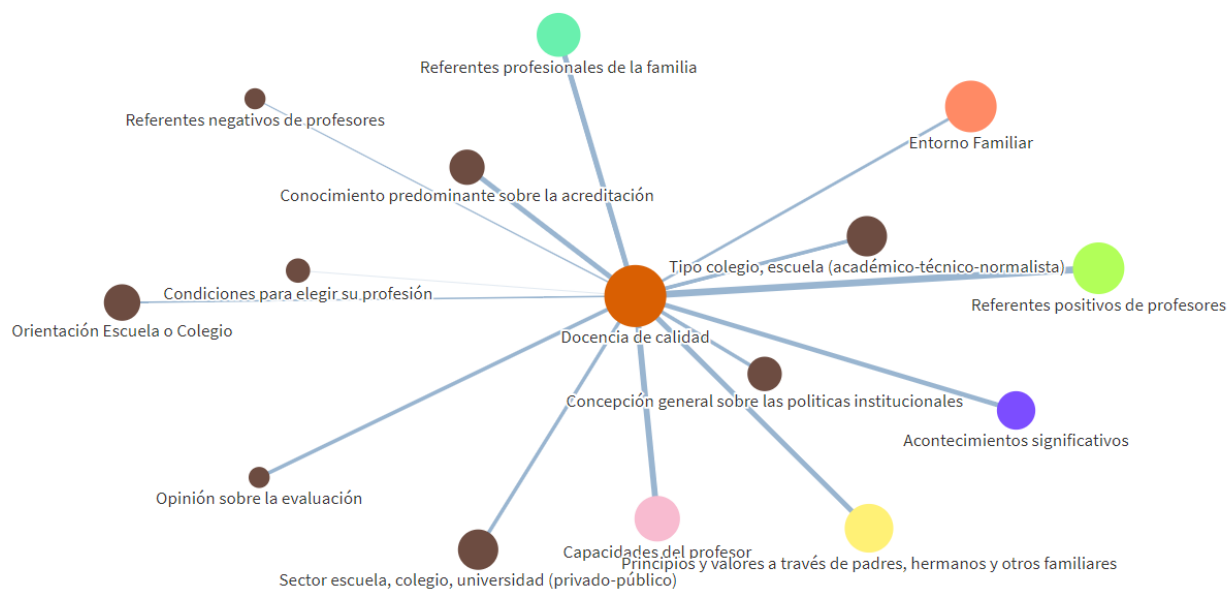


Figura 60 *Macro Disposiciones para una Docencia de Calidad*. Fuente: Elaboración Propia.

La figura explica las correlaciones existentes de manera general entre el ejercicio de una docencia de calidad, cada una de las macrocategorías (resaltadas en negrita) y subcategorías (resaltadas en cursiva) que se enuncian en la tabla. Así, se identificó que de 23 posibles relaciones, 13 tuvieron una correlación mayor de fuerza en la configuración de la práctica de los profesores (la importancia se indica a través del tamaño del círculo y el grosor de la línea). De estas últimas 2 macrocategorías están relacionadas con el grupo asociados a las políticas y el resto al grupo de las disposiciones. A continuación, se describen las 10 correlaciones más importantes:

La correlación que resultó altamente importante para la determinar cómo los profesores configuran una práctica docente de calidad fueron los referentes positivos que tienen de sus maestros de escuela, colegio y universidad. Es decir, los recuerdos grabados de la forma sus maestros lograron dejar huella en ellos, esto se describió de manera detallada en el capítulo 3 de la Parte III. Como se mencionó, para la mayoría de los profesores fue natural evocar la experiencia vivida con los maestros más importantes en su etapa formativa, las maneras de enseñanza que ellos implementaron en su hacer docente y las relaciones que establecieron con los estudiantes, los cuales fueron los aspectos más resaltados.

Así mismo, se resalta la manera como relacionaron varias de las características de su propia práctica con formas de enseñanza que usaron estos maestros, de hecho, había afirmaciones puntuales relacionadas con que el hacer de sus maestros al ser parte fundamental del modelo de enseñanza que ellos ahora implementan. Como ejemplo de ello, se presenta el siguiente fragmento: “yo busco en mis estudiantes, lo mismo que buscaban mis profesores del colegio en mí, que el conocimiento de cierta forma empieza a permear en lo que tú estás siendo, viviendo y haciendo” (PIJ#1).

La segunda correlación tiene que ver con que los maestros hayan contado con padres, hermanos o familiares que se constitúan en referentes profesionales, lo cual está estrechamente vinculado ejercer una docencia de calidad. El hecho de que sus familiares cercanos hayan cursado -antes que ellos- carreras profesionales contribuyó a la construcción de la identidad de esto profesores. Sobre todo, a través de, lo que denominó Bourdieu y Passeron (1979), como capital cultural en estado incorporado, (para el caso, los títulos universitarios), mediante las propensiones hacia el logro que transmiten los padres a sus hijos cuando estos ostentan la obtención de dichos capitales.

De manera inconsciente, los hijos se sienten motivados a que puedan ser reconocidos -como sus padres- como miembros pertenecientes a un determinado grupo o clase social. Al respecto Torío, Hernández y Peña citados por Chacón, Chacón, Alcedo y Suárez (2015) afirman que “el nivel social, cultural económico y académico de los padres pareciera proyectarse consciente o

inconscientemente en sus hijos e influir en sus decisiones respecto a su futuro profesional” (p. 14).

De igual manera, Chacón *et al.*, (2015) mencionan que los padres con altos niveles de escolaridad representan en sus hijos la posibilidad de adquirir un mejor nivel cultural, dado que proporcionan un capital cultural, transmitiéndole actitudes, valores y conocimientos. Así mismo, los relatos confirmaron que pulen caminos más claros hacia la búsqueda profesional, además que contar con su nivel de escolaridad les permite generar recursos económicos más estables que favorecen dichos caminos.

La tercera correlación más fuerte que se identificó fue que los principios y los valores recibidos, a través de los padres hermanos y otros familiares, constituyen un determinante para orientar la acción de los profesores. Así, al haber crecido en el seno de familias -cuyos principios giraban alrededor de un alto sentido del servicio y el esfuerzo, así como la necesidad de decidir libremente y construir un mundo mejor (ver parte III)- se confirió un peso muy importante en los esquemas de percepción y acción de las experiencias futuras como profesores. Es decir, dichas experiencias produjeron estructuras del habitus que determinaron en estos agentes la forma como se configuró su práctica posterior como profesores, pues " el habitus es el producto de toda la historia individual, pero también, a través de las experiencias formadoras de la primera infancia, de toda la historia colectiva de la familia y de la clase"(Bourdieu, 1988b, p 112) lo cual complementaba Gutiérrez, (2012) indicando que “la estructuración de las experiencias nuevas, realizadas en función de las experiencias anteriores, constituye una integración única, dominada fundamentalmente por las primeras experiencias” (p. 80).

Así mismo, se mostró una correlación importante con el entorno familiar en el que crecieron y se desarrollaron los profesores y la composición familiar. Las condiciones socioeconómicas y culturales de familia determinaron, en gran parte, las trayectorias académicas de los profesores, limitando o favoreciendo las posibilidades de acceso a la educación superior y las decisiones sobre qué carrera estudiar.

La cuarta correlación más relevante concernió con las capacidades mismas del profesor, las cuales se atribuyeron como rasgos propios de la persona que manifestaban desde niños y eran recurrentes en las diferentes etapas de su vida. Las capacidades propias del profesor se tornan importantes para la configuración de las prácticas, en consideración a que el habitus, de acuerdo con Bourdieu (1991), “es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos pensamientos, percepciones, expresiones. acciones que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas” (p. 94). Dichas percepciones, expresiones y acciones se tornan condición de la acción, en la medida que ésta encuentra un espacio para su explicitación.

La sexta correlación que se destacó está definida por la proclividad para el cambio y el mejoramiento de la práctica, que demostró el profesor durante su trayectoria docente, motivaciones de tipo académicas, institucionales o sociales, destacándose estas últimas a través del cambio que han sufrido los perfiles estudiantiles, lo cual puso a los profesores en la necesidad de definir nuevas formas de su práctica, en particular en lo referido las metodologías y formas de relacionarse con los estudiantes, debido a que los interés y formas de aprender se han modificado sustancialmente, con respecto a cuando ellos mismos se formaron, en especial, por la incorporación de las tecnologías a los ambientes de aprendizaje. Para estos profesores no fue significativamente difícil incorporar cambios, ellos lograron ajustarse con rapidez en consideración a que en “la práctica los estímulos sólo actúan a condición de reencontrar a los agentes ya condicionados para reconocerlos” (Bourdieu, 1980, p 93).

La séptima correlación corresponde a la concepción de las políticas institucionales que tiene el profesor, dicha concepción puede ser negativa o positiva, aunque cualquiera de las dos formas puede tomar un lugar de referencia para la práctica. En las concepciones relacionadas con la apropiación y la alineación de los profesores con el cumplimiento de los objetivos institucionales, se comprenden creencias espontáneas, opiniones o nociones del profesor que funcionan como una especie de ideología. Estos conceptos, que para Bourdieu (1991), constituyen una actitud dóxica, ya que la doxa se presenta como natural e incuestionable, pues esta actitud contribuye a hacer más fácil la vida en términos de que nada es cuestionado y existen orientaciones que permiten a las personas habitar en sociedad sin mayores problemas de

adaptación. Sin embargo, en muchos casos el conflicto es interno, ya que “la actitud dóxica no supone felicidad; supone sumisión corporal, sumisión inconsciente, lo cual podría poner de manifiesto mucha tensión interiorizada” (Bourdieu y Eagleton, 2003, p. 307).

La octava correlación se refiere al conocimiento predominante del profesor sobre la acreditación, pues se encontró que la mayoría de los profesores conocen el asunto de la acreditación meramente desde su participación, en las reuniones metodológicas que hacen parte, de los procesos de autoevaluación. Por ende, su conocimiento sobre los planes de mejoramiento es escaso y tienen una concepción general sobre el proceso, como un asunto que atañe exclusivamente a la gestión universitaria. En ese sentido, la lógica de la acreditación es distinta a la lógica pedagógica, aunque este no es un asunto puramente de la política de acreditación, sino que hace de las demás políticas institucionales, como por ejemplo los procesos de planeación, debido a su lógica es distinta no se corresponde con la lógica pedagógica.

Por tanto, se entiende que no son las políticas las que se relacionan directamente con las prácticas de los profesores, sino que la historia engendra en cada uno de ellos disposiciones. Es decir, principios de percepción y acción que tienden a asegurar que las directrices y las políticas de mejoramiento, pronunciadas por las instituciones en las cuales están insertos, sean interiorizadas y constantes a través del tiempo.

La novena y décima correlación tiene que ver con dos aspectos que fueron considerados de manera nociva en la práctica profesoral: a) los referentes negativos de sus maestros en características relativas a falta de responsabilidad, ética o profesionalismo; y b) la opinión desfavorable sobre los procesos de evaluación de su desempeño. Estas dos concepciones son producto de la experiencia y no son parte puramente de los profesores, sino que se integran a partir de la experiencia que pertenece al habitus como dos elementos que deben ser considerados en el juego.

El primero, en el sentido que dichos referentes representan las discordancias de lo que significa ser un buen profesor, y el segundo como aquel espacio de la política que limita la

autonomía en la práctica del profesor, obligándolos a enmarcarse a unos comportamientos esperados por la institución. Sin embargo, estos profesores -contrario a sus opiniones sobre los procesos de evaluación- logran sobresalientes resultados en los mismos, por lo que se entiende que ellos tienen el sentido del juego universitario incorporado “Tener el sentido del juego es tener el juego metido en la piel; es dominar en estado práctico el futuro del juego; es tener el sentido de la historia del juego” (Bourdieu, 1997, p 146). Son profesores conocedores de la forma como funciona la universidad y tienen tal grado de compenetración que directrices como la evaluación, se constituyen parte de su actuar. Esta aceptación dóxica contribuye a hacer más fácil la vida en términos de que nada es cuestionado, pero al parecer genera conflictos internos en el profesor.

### **La exteriorización de las disposiciones y la interiorización de las políticas**

Una vez descritas, de manera general, las correlaciones mayores se procederán a explicar en la siguiente figura las correlaciones identificadas entre las características de una docencia de calidad: por un lado, las disposiciones de los profesores y por el otro, los esquemas de clasificación que establecen sobre las políticas institucionales.



Dentro de las correlaciones más fuertes que se identifican entre las características de una docencia de calidad y las disposiciones del profesor versus los esquemas de clasificación de las políticas que los profesores hacen, se encuentra en primera instancia que el mayor número de nodos están relacionados con el grupo relacionado con las disposiciones del profesor. Esto quiere decir que habría una mayor presencia de las disposiciones que el profesor ha adquirido, a través de sus trayectorias en el actuar de calidad de los profesores sobre los agentes que lo harían con respecto a las percepciones que tiene sobre las políticas institucionales.

En relación con ello, se identificó que el subgrupo de disposiciones más importante tiene por origen la historia familiar del profesor, mediante aspectos como el alto compromiso y responsabilidad, inculcados en particular, a través de padres y hermanos mayores. En el caso de los padres se evidenciaron ejemplos, dado que ellos eran quienes aseguraban el bienestar económico, académico y cultural de la familia. Los hermanos mayores, por su parte, fungieron el papel de los padres cuando esto fue necesario y asumieron el compromiso de brindar bienestar a los hermanos menores (8 participantes fungieron el papel hermanos mayores). De manera que los profesores adoptaron dicha disposición, ya sea porque observaron en el padre o hermanos mayores un alto grado de compromiso o responsabilidad o porque asumieron dicho rol al interior de las familias.

Estas disposiciones encuentran una forma de materializarse en la práctica, a través de las manifestaciones de las políticas en relación con la necesidad de que el profesor demuestre responsabilidad y cumplimiento en los deberes asignados. Ello se evidencia en la siguiente figura, pues se muestra que, a través de análisis de frecuencia de palabras, los aspectos más mencionados en los documentos de política, referidos a la calidad docente en las dos universidades, son las palabras responsables, responsabilidad y cumplimiento, ya que muestran una frecuencia importante en su constitución. La mejor forma de denotar la alineación de estas disposiciones con las demandas expresadas en las políticas, se presenta en el siguiente fragmento:

un profesor universitario es aquel maestro (transmisor de vida) que hace “profesión de universidad”; es decir, que se compromete públicamente a consagrarse a la universidad, a entregarse a ella, a dar





muestra una frecuencia importante las palabras desarrollo, sociedad y formación integral, las cuales se relacionarían directamente con estas disposiciones.

Así mismo, se encontró que estos valores inculcados en la familia sobre la necesidad de tener sentido de la realidad, decidir libremente y construir un mundo distinto y se relacionan con aquellos profesores que consideran que es necesario desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y relacionar la asignatura con la realidad, lo cual presentó mayor relación en los profesores de la Javeriana que en los de Nacional (ver figura).

Así mismo, sería una relación evidente en al menos 8 profesores, particularmente en los que pertenecen a Enfermería de la Javeriana que la disposición de cuidar a los demás que deber inculcado particularmente por la madre, encuentra una relación directa en la disposición de ayudar a los estudiantes incluso fuera del salón de clase, valores como el deber de cuidar a los demás, asegurar el futuro, se relaciona con aquellos profesores que consideran que tener una disposición de ayuda con los estudiantes y crear oportunidades para su desarrollo es fundamental es clave para una buena práctica profesoral, siendo además esta relaciones más frecuentes en los profesores de la Nacional que en la Javeriana. “De esta manera se explica que el habitus produzca prácticas, individuales y colectivas, conforme a los principios engendrados por la historia; asegurando la presencia activa de la experiencia pasada. El habitus tiene entonces una tendencia a la reiteración de la misma manera de actuar, en la medida en que tiende a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador” (Capdevielle, 2011).

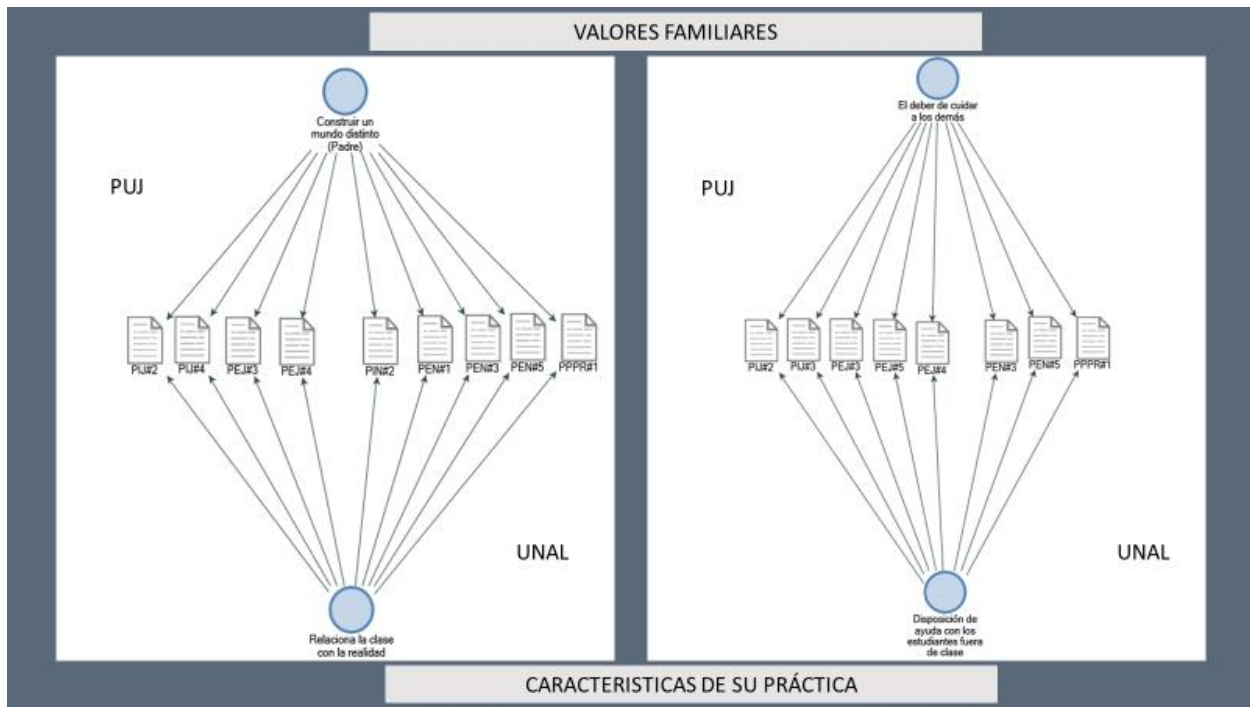


Figura 63 Disposiciones para incidir en el futuro de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Estas evidencias coinciden una vez más con los planteamientos teóricos del Bourdieu que explican que toda práctica se sustenta en experiencias pasadas y a la vez se convierten en la condición que asegura la presencia activa de esas experiencias en el actuar (Bourdieu, 1993). Una relación adicional que corresponde a estas disposiciones es el tipo de colegio o escuela o en el cual fueron formados los profesores, la mayoría de ellos fueron formados en colegios de tipo académico y algunos pocos en colegios de tipo técnico.

En el caso de los colegios académicos, como se mencionó anteriormente, la formación contemplaba una visión centrada en la importancia del conocimiento para construir un mundo mejor. A diferencia de los colegios técnicos cuyo principal objetivo sería formar para dar respuesta a las demandas del mundo laboral. Se encontró una relación estrecha entre el hecho que los profesores hayan estudiado en colegios académicos y aquellos que dentro de su clase considerarán primordial relacionar el contenido de la asignatura con la realidad. De igual manera, con aquellos profesores que consideran fundamental actualizar permanentemente su conocimiento disciplinar y pedagógico.

Así mismo, se identificó una relación con respecto al sector de la escuela, colegio o universidad era público o privado determinó de alguna manera las características del ejercicio de la docencia, a través de principios inculcados con respecto a posturas políticas y sociales, a través de las condiciones de acceso a la profesión elegida.

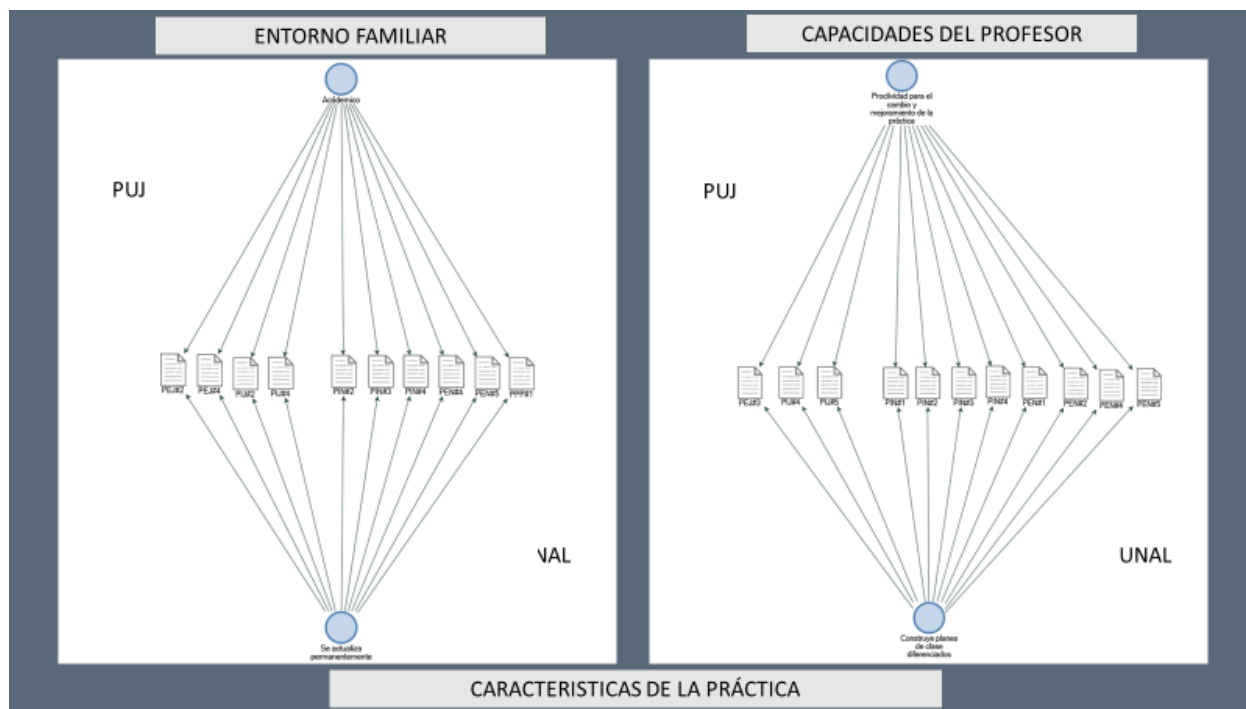


Figura 64 Disposiciones del entorno familiar y características de la práctica. Fuente: Elaboración Propia.

Otra correlación que representa una fuerza es aquella que tiene que ver con las capacidades mismas del profesor, se identificó la inclinación por el éxito académico, a través de los resultados en el desempeño escolar en la etapa inicial de la formación y, luego, confirmado con el éxito en la universidad, a través de la consecución de reconocimientos y becas.

También, se identificó con frecuencia como rasgo predominante, la tendencia de los profesores a ser proactivos y a tomar la iniciativa mediante el liderazgo de proyectos y propuestas, rasgos que combinados con las condiciones del contexto han construido formas constantes de actuar en los profesores. De hecho, se observa una linealidad entre aquellos que fueron exitosos y proactivos en las tempranas etapas versus los profesores que cursaron doctorados y lograron becas y reconocimientos, como se muestra en la anterior figura, la

ausencia de títulos de doctorado en los profesores de Enfermería no obedece a una baja tendencia al éxito sino a los escasos programas de doctorado en el país, lo cual les limita acceder a dicha formación.

Estas capacidades propias del profesor se pueden ver coartadas por circunstancias que hubiesen definido la trayectoria de los profesores, a manera de ejemplo se relaciona el hecho de que los profesores hubiesen tenido un entorno familiar compuesto por varios hermanos y pertenecer a estratos socioeconómicos 1, 2, y 3, con sus dificultades para poder ingresar a la universidad y elegir la carrera profesional como es el caso de algunos profesores de Enfermería, que manifestaron no poder estudiar Medicina, lo que correspondía a su vocación profesional, porque las condiciones económicas no daban para ello.

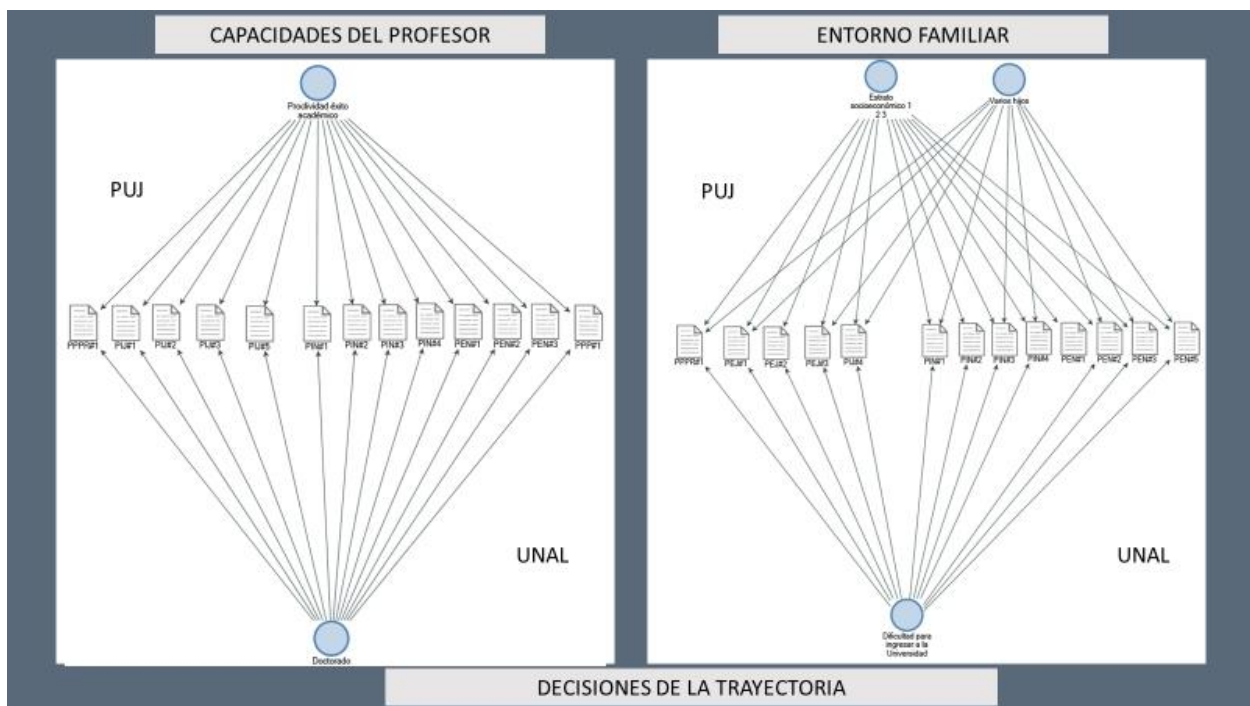


Figura 65 Condiciones que determinaron la trayectoria académica. Fuente: Elaboración Propia.

Otras disposiciones que marcan las trayectorias están referidas a los acontecimientos significativos que han sucedido en la vida de cada profesor, situaciones como pérdidas familiares, experiencias de fracaso académico o experiencias de éxito académico fueron importantes a la hora de tomar decisiones en su trayectoria académica o laboral. En especial,

conocer a personas que ofrecen oportunidades resultó fundamental para definir la trayectoria profesional de los maestros, pues se encuentra una relación directa entre el hecho de conocer personas que ofrecen oportunidades y la posibilidad de acceder al mundo docente. Lo anterior teniendo en cuenta que, la mayoría de los profesores lograron acceder a la profesión docente gracias a vínculos con personas que pertenecían al gremio académico, es decir a través de su cercanía con maestros, grupos de investigación o tutores en los sitios de práctica.

Lo anterior confirma, de acuerdo con Bourdieu, que el pasado sobrevive en la actualidad y tiende a perpetuarse en el porvenir, actualizándose en las prácticas que han sido estructuradas según estos mismos principios, es decir, los habitus (Bourdieu, 1991). Esto es lo que hace posible que los profesores puedan actuar libres dentro de los límites que marcan las condiciones particulares de cada institución.

Subsiguiente a las disposiciones que adquirieron los profesores en su entorno familiar, aquellas que presentaron mayor importancia fueron las correlaciones que tiene que ver con las disposiciones culturales inculcadas a través de la escuela, el colegio y la universidad. El hecho de que los profesores hayan estudiado en su mayoría, en colegios privados y colegios de carácter académico parece tener una fuerte incidencia en cómo configuraron sus prácticas. Así mismo, habría una estrecha relación con los referentes positivos de sus profesores, dado que estos marcaron una pauta importante en la forma como los docentes hoy dan sus clases. Una forma de constatar esta relación existente entre las tradiciones y las conceptualizaciones de sus maestros y la acción pedagógica del profesor, fue establecer la coincidencia entre las características que destacaron como muy positivas en sus maestros, con respecto a la ponderación que hicieron de estas mismas características a la hora de describir su propia práctica.

Por ejemplo, los profesores otorgaron una gran importancia a categorías como: la cercanía con los estudiantes y el uso diversificado de metodologías para asegurar el aprendizaje. En la siguiente figura se observa de manera evidente la coincidencia por profesor entre estos dos escenarios, identificando que 11 profesores (8 de UNAL y 3 de la PUJ) mostraron una coincidencia directa entre el referente positivo de sus maestros de usar distintas estrategias para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes y las metodologías diversificadas que hoy usan los

profesores con sus estudiantes. Así mismo, 8 profesores (4 UNAL y 4 PUJ) mostraron una coincidencia directa entre el referente positivo de sus maestros de tener una relación cercana con los estudiantes, versus, la decisión de los profesores de prestar atención a las situaciones particulares de los estudiantes y ayudarles dentro y fuera de clase.

Esta disposición además representa una importancia en la adopción de las políticas que tendría conceptos fuertes en sus planteamientos, relacionados con la disposición al servicio, el acompañamiento estudiante, el compromiso de formar personas y la innovación pedagógica, como características propias de una práctica de calidad.

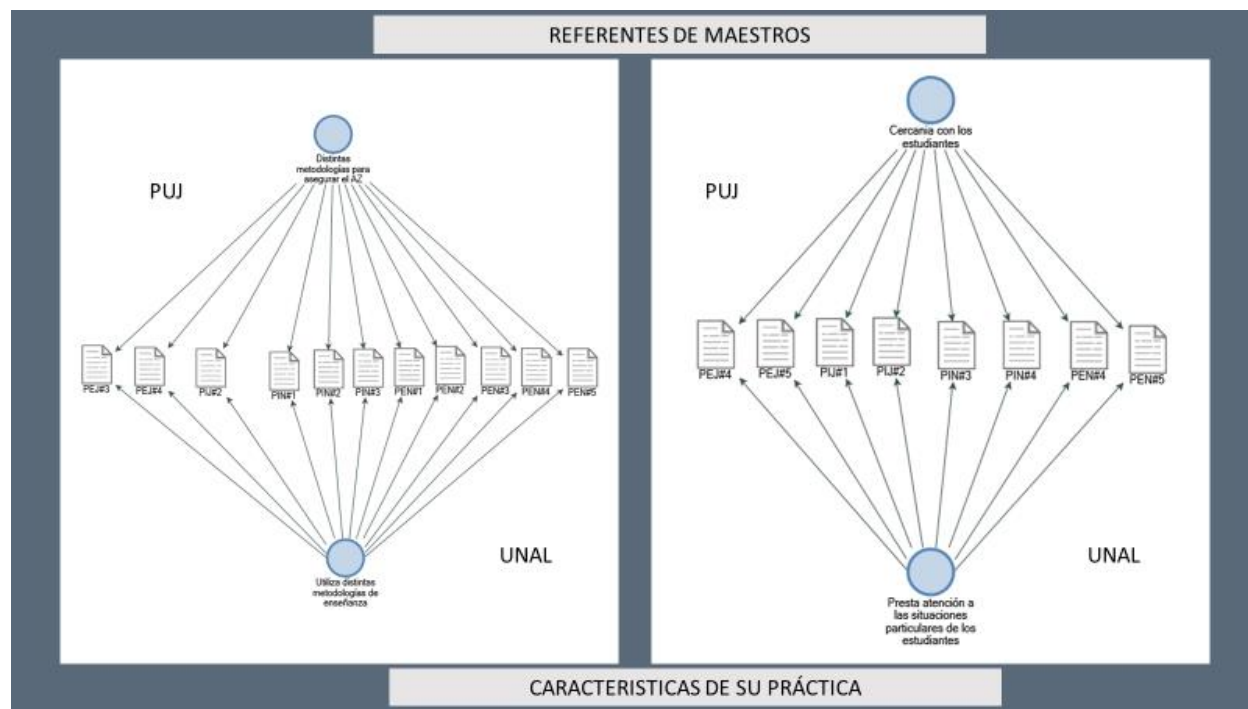


Figura 66 Disposiciones derivadas de referentes de maestros vs características de la práctica. Fuente: Elaboración Propia.

Esta relación coincide con los postulados de Bourdieu 1993 acerca de que las disposiciones culturales adquiridas por los agentes en estos espacios formativos, particularmente de la escuela, configuran significativamente las disposiciones que hacen parte de sus prácticas. Las personas a lo largo de su vida escolar han construido un sistema de estructuras estructurantes que funcionan

como categorías de percepción y apreciación y, su vez, como principios de clasificación y organización, para este caso de la acción docente.

En cuanto a las correlaciones de la práctica de una docencia de calidad, propiamente con los esquemas que el profesor establece sobre las políticas, dicha relación se establece a través de cinco posibilidades: la concepción que tiene el profesor con respecto a su alineación con los valores misional, asimismo un grupo de docentes indican tener claridad sobre los objetivos institucionales que persigue cada universidad y mencionan reconocer de manera positiva la labor directiva. No obstante, los docentes, en gran parte, indicaron críticas a la gestión directiva y presentaron inconformidades con respecto a las directrices institucionales mencionando tener graves falencias. Tanto los aspectos positivos como negativos resultan importantes para la forma como los profesores asumen su práctica. En el caso de los positivos, los profesores hacen al parecer un ejercicio consciente de relación entre su actuar y los principios que promulga la universidad.



Figura 67 *Concepción de las políticas institucionales vs características de la práctica.* Fuente Elaboración Propia.

En el caso de los aspectos negativos estos funcionan en dos sentidos, como motivaciones para que el profesor desde su acción individual procure cambios y mejoramientos en la institución,



por lo que no es importante seguir al pie de la letra las directrices establecidas pues las convicciones del profesor superan las mismas, y por otro lado una aceptación dóxica que les permite ajustar las disposiciones propias de su actuar con respecto a los propósitos institucionales.

Dicha aceptación dóxica es innegable para la permanencia al tanto al interior del espacio institucional como el universitario los conceptos expresados con mayor fuerza, en el análisis de las políticas institucionales, fueron en orden de importancia: Universidad, Profesores, Reglamento, Estudiantes, Proyecto Educativo y Formación Académica. De allí se puede inferir que los aspectos centrales de las políticas son el cumplimiento de los propósitos de la universidad y los deberes del profesor, enmarcados en los reglamentos y el proyecto educativo. Por ello, se convierte de alguna manera en las reglas del juego que los profesores incorporan en su práctica para poder mantenerse en él y mejorar su posición, que como ya se dijo, la forma como se establece dicha incorporación, dependerá de las disposiciones de cada profesor.

De igual manera, habría una correlación fuerte entre la alineación que el profesor manifiesta con los valores institucionales y la forma como el adapta su práctica. Entendiendo que la mayoría de los profesores tienen claro cuáles son los valores que promueve la institución, a través de la misión y el proyecto educativo. Se agrega una fuerte relación en las críticas que el profesor hace de la gestión directiva, estas explicadas en los relatos particularmente por la distancia que perciben entre las directrices emitidas y los contextos reales en los cuales se da la práctica del profesor.

Finalmente, se evidencia una correlación muy fuerte con respecto a los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, entendiendo que este fue el mayor acercamiento que tuvieron los profesores frente al asunto en particular. El proceso de acreditación resultó ser claro para todos los profesores en términos de que éste constituye un proceso que es importante para la institución, pero acotan su utilidad principalmente a la búsqueda del reconocimiento institucional y de programas que quiere lograr la institución en el campo de la educación superior.

La participación de los profesores se agota en los procesos de autoevaluación, asimismo indican que la acreditación no es un asunto del ámbito académico, es un asunto exclusivo de la gestión universitaria que resulta ser engorroso y complejo. De igual manera, se indicó un bajo interés en los procesos de acreditación, a pesar de que algunos profesores mencionaron conocer los resultados de la autoevaluación y tener una adhesión a los proyectos de mejoramiento. No obstante, la mayoría de ellos no ven en este proceso una utilidad académica, por lo que no encuentran conexiones directas con su práctica, a pesar que, mencionan comprender cuáles son las propuestas de mejoramiento que se derivan de dichos procesos y agregarían una acotación relacionada con que dichos procesos no indagan sobre la práctica misma sino sobre indicadores que se relacionan con las actividades.

Esta presunción de los profesores se contrastó con la opinión de los expertos en política que fueron entrevistados, en el marco de esta investigación, encontrando que en efecto hace 25 años - cuando se creó el modelo de acreditación- la docencia no era una preocupación tan directa de la acreditación, aunque si se entendía que los cambios que sería aplicados a la calidad de la educación y repercutirían en ella.

Al respecto, el entrevistado 5 manifestó

*“para ese entonces éramos muy centrados en insumos del proceso, y ese tipo de discusiones ligadas a lo importante en el ámbito docente y es que al fin de la cosa, donde realmente se ve la calidad es el aula, a mí me da la impresión que al principio eso no estaba tan presente, como hubiera debido, aunque claro el modelo tenía características de eso, pues había que mirar a los profesores y a los estudiantes, yo pienso que el énfasis no era tan fuerte, eso se fue ganando con el tiempo y también con la experiencia mundial en la educación superior que nos han hecho mirar más en detalle el tema. La preocupación era retórica y bastante filosofía, en particular, sobre modelos pedagógicos que debían ser modificados, pero pretensiones más discursivas que prácticas. Siempre se discutió el asunto de la docencia, pero fue muy difícil llegar a un modelo de calidad, dada la diversidad y particularidad de las prácticas, por lo que para dicho momento resultaba primordial construir los insumos para lograr fortalecer la calidad, antes que observar los resultados”* (Entrevistado 5).

Frente a los insumos, el entrevistado 1 mencionó que las instituciones que asumen la acreditación como un verdadero proceso de mejoramiento continuo y lo incorporaron muy

seriamente, cualifican también la docencia, a través de mecanismos tales como la evaluación por parte de los estudiantes, la cualificación de los profesores en lo pedagógico y la cualificación de la investigación, tiene un impacto directo sobre las estrategias docentes.

De igual manera, la acreditación se preocupa por indagar sobre las capacidades de los profesores, representadas particularmente en formación disciplinar y pedagógica, se indaga sobre el diseño curricular y se le ha dado más fuerza en ese momento al discurso pedagógico sobre los resultados de los estudiantes, qué tanto están aprendiendo los estudiantes, cuáles competencias están desarrollando, si se está transformando a las personas o no, quizás en términos de indicadores esto es suficiente no obstante el asunto sigue siendo como hacer que los procesos de acreditación sean un insumo más directo para el mejoramiento de la práctica docente y los resultados sobrepasen lo retórico y no se queden solo en el papel.

### **Disposiciones para la propensión del cambio y mejoramiento de la docencia**

La realidad vivida cotidianamente por los profesores les permite también conocer el contexto del mundo donde actúan y utilizarlo a modo de esquemas operadores de la práctica para interactuar con efectividad en el ámbito de su acción. Dicha efectividad no puede permanecer en un estado estático, debe ser ajustado permanentemente en correspondencia con los cambios del mismo contexto, por lo que la necesidad de cambios y transformación de las prácticas también resultan ser características integrantes de una docencia de calidad.

Por ejemplo, situaciones como los nuevos perfiles estudiantiles, influenciados en parte por la incorporación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje, demandaron en el profesor la necesidad de modificar las estrategias pedagógicas y didácticas que llevaban a cabo, adaptándolas y mejorándolas para dar respuesta tanto a las condiciones cambiantes del mundo cambiante como a las nuevas formas de relacionarse con los estudiantes, debido a que el rol del profesor debió ser modificado pasando de ser aquel que transmite conocimiento a un rol más centrado en el acompañamiento. Esto se hace posible mediante un proceso de interiorización de la exterioridad, representada en la relación estratégica que establece con sus estudiantes, a través de la cual apropia las características de la modificación generacional, y de un proceso de exteriorización de la interioridad que le permite dar cuenta del repertorio de disposiciones que

provocan la transformación de su práctica mediante la incorporación de ajustes en su acción. Es decir, se pone en evidencia la acción estructuradora y estructurante del habitus de cada profesor.

el habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas sociales no se deducen directamente de las condiciones objetivas presentes, ni solamente de las condiciones objetivas pasadas que han producido el habitus, sino de la puesta en relación de las condiciones sociales en las cuales se ha constituido el habitus que las ha engendrado y de las condiciones sociales de su puesta en marcha (Gutiérrez, 2012, p. 69).

En ese sentido, en el capítulo anterior se describió, a través del registro que hacen los profesores de su práctica, cómo ellos estarían dando cuenta de las estrategias de conservación o de transformación con el fin de cambiar o mejorar su práctica. Ahora, en este apartado se indicará, de manera general, cuáles son las correlaciones existentes entre dichas estrategias, las disposiciones del profesor y las políticas institucionales.

1 2 3

1. Disposiciones del profesor
2. Políticas
3. Cambio en la buena docencia

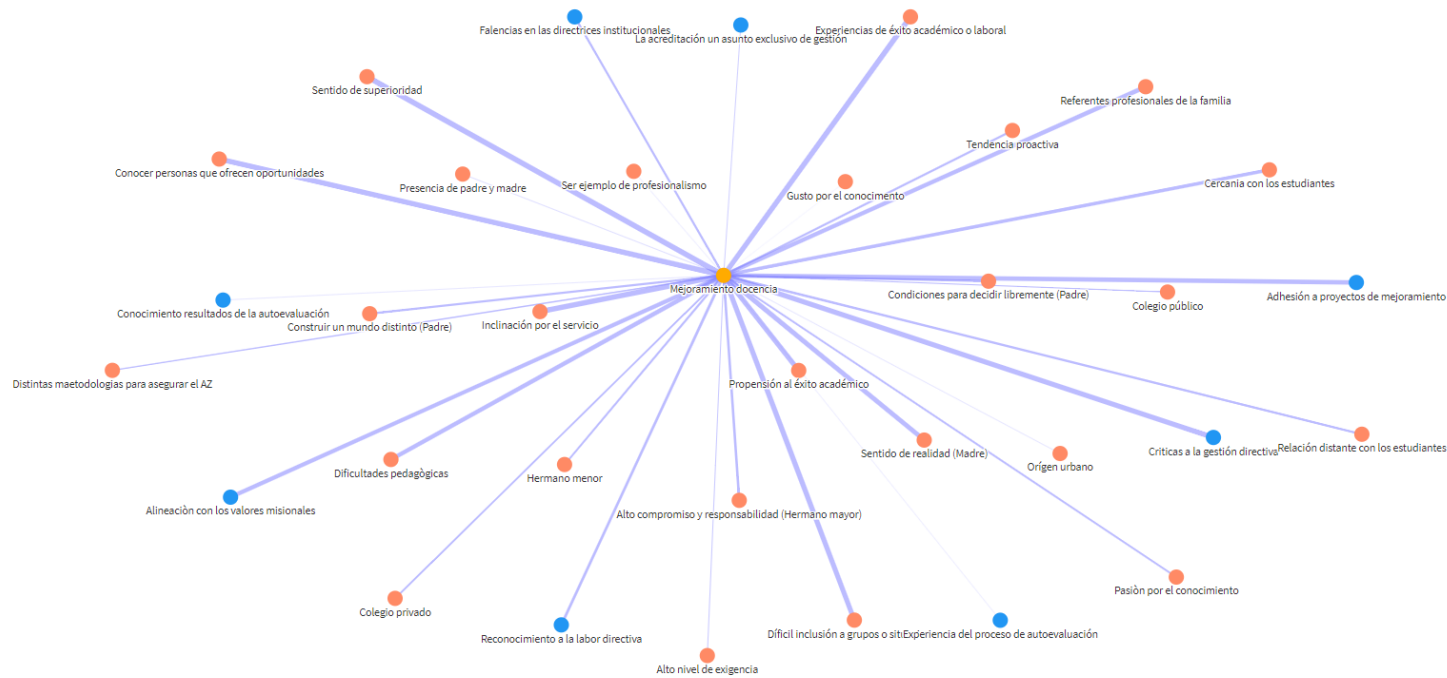


Figura 68 Disposiciones para la propensión al cambio y el mejoramiento de las prácticas. Fuente: Elaboración Propia.

En primer lugar, se encontró que las disposiciones del profesor que tienen una mayor correlación con la propensión del profesor al mejoramiento de la práctica son las que se relacionan con su historia familiar, tales como: estudiar para construir un mundo distinto, tener un sentido de la realidad y buscar condiciones para decidir libremente. Estas tres disposiciones fueron recurrentes en los análisis anteriores, por lo que podría afirmarse que hacen parte de la naturalización que el profesor ha hecho de éstas en su actuar cotidiano.

De igual manera fue sobresaliente la correlación hallada entre el alto compromiso y responsabilidad que los profesores aprendieron, a través de sus maestros y la propensión al mejoramiento. También, el compromiso y la responsabilidad fueron valores inculcados por la familia, que se relacionaron con las características de una docencia de calidad, lo cual hacen que dichas disposiciones se consideren activas y perennes ante exigencias relacionadas con planes de cambio institucional.

Otra disposición relevante fue ser ejemplo de profesionalismo, inculcada por sus maestros, pues se puso en evidencia a través de las acciones que le permitieron ser reconocido como un jugador desatacado con respecto al grupo de profesores, ser ejemplo de profesionalismo fue una muestra fehaciente de la Illusio del profesor. Es decir, se trata del interés que tenía por hacer parte del juego y de participar de la mejor manera posible, motivo por el cual se entiende que él no es indiferente a los propósitos institucionales y que se ha incorporado en el juego universitario para ganar cada día más reconocimiento, mejorando su práctica hace parte de la estrategia que utiliza para ello.

Relacionado con lo anterior, apareció de manera importante la disposición del profesor por buscar el éxito; característica propia del profesor, reforzada por otra correlación encontrada en relación con las experiencias de éxito académico del profesor que le permitieron validarse a través de su trayectoria como alguien capaz de lograr objetivos trazados; y crear escenarios nuevos, lo que lo llenó de confianza para realizar cambios y le dejó la expectativa de recibir reconocimiento por ello. Por tanto, esta inclinación por el éxito puede ser atribuida de manera inherente a que el profesor propenda por el

mejoramiento, justamente como una estrategia que lleva a cabo para lograr el éxito académico, y ser reconocido, por sus pares, los estudiantes y la institución por ello.

Con respecto a la relación del mejoramiento de la docencia y los esquemas de percepción que el profesor tiene sobre las políticas institucionales se encontró que habría cuatro aspectos que serían relevantes. El primero se relaciona con que el profesor declaró que su acción se alineaba con los valores institucionales, esto resulta interesante porque podría indicar que el docente ha interiorizado ideas alrededor de los procesos de mejoramiento propios de la institución. Ello no sería ajeno en consideración a que se encontró que conceptos como *desarrollo*, *perfeccionamiento* y *mejoramiento* son aspectos mencionados con una alta frecuencia en el planteamiento de las políticas institucionales. De hecho, en las apuestas de planeación de las dos instituciones, se identificó el mejoramiento como propósito central, para el caso de la Javeriana, el mejoramiento resultó además ser el eje central de la evaluación profesoral.

Se agregó, como un nodo que también reviste importancia, las críticas que el profesor hizo sobre la gestión directiva, esto funcionó como un motivador de la acción, pues las disposiciones inherentes al docente; como su preocupación por mejorar el mundo, su profesionalismo o su proclividad al éxito; hacen que sobrepase la inconformidad y, a través de su acción individual, se proponga cambiar y mejorar los escenarios académicos. O, por el contrario, dicho desacuerdo cruzado con que estos profesores han demostrado haber incorporado el juego universitario, permiten suponer que dichos desacuerdos son la manifestación del congojo que padecen como consecuencia de la sumisión dóxica, obligándolos a adecuarse a las demandas institucionales relacionadas a pesar de que en algunos casos no estén de acuerdo con ellas.

Por último, al establecer la correlación entre las prácticas de mejoramiento de la docencia y la percepción que el profesor sobre los procesos de acreditación de la calidad, se encontró una alta correlación con el hecho que el profesor haya acotado su conocimiento del proceso a la mera participación en la etapa de autoevaluación. Esto presume que el profesor no llegó a conocer en detalle los resultados y los planes de mejoramiento, pero si

comprendió cuál es el propósito que profesa la universidad cuando adelanta este tipo de procesos, el mejoramiento institucional. Este propósito fue para estos profesores de fácil interiorización porque sus condiciones subjetivas hacia lo favorecían, así que sus disposiciones al cambio y el mejoramiento, como parte de sus propias apuestas por el logro del éxito, se ajustaban perfectamente al propósito central de la acreditación.

## Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1988a). *Homo Academicus*. Cambridge, USA: Polity.
- Bourdieu, P. (1988b). *La Distinción, Crítica y Bases Sociales del Gusto*. París, Francia: Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P., y L. Wacquant. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1993). *El oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México D.F., México: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Eagleton T. (2003). Doxa y vida cotidiana. En S. Žižek. (Ed.), *Ideología, un mapa de la cuestión* (pp. 295-308). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Capdevielle, J. (2011). El Concepto De Habitus: “Con Bourdieu Y Contra Bourdieu. Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales, (10), 31-45.
- Chacón, E., Chacón, M., Alcedo, Y., y Suárez, M. (2015). Capital Cultural, Contexto Familiar Y Expectativas. *Acción pedagógica*, (24), 06 – 19.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las Prácticas Sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Kivinen, O., y Piironen, T. (2010). Hacia un relacionismo metodológico pragmático. De la filosofización de la sociología a la sociologización de la filosofía. *CS* (6), 363 – 396.



Remolina, G. (2015). *El Docente Universitario Profesor y Maestro*. Conferencia XIII  
Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos de ASCUN, Universidad de  
Santander – UDES. Bucaramanga.

## SÍNTESIS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien el objetivo inicial de esta tesis fue comprender las relaciones existentes entre una docencia de calidad y los procesos de mejoramiento institucional derivados de la política de acreditación, sin haberlo previsto, la configuración de este objeto de estudio implicó tener una mirada mucho más amplia, contextualizada y comparada de la misma política de acreditación, extendiendo el análisis no sólo a comprender sus orígenes y tensiones en su instauración sino, a la forma que ha tomado en sus distintos niveles de incidencia: internacional, nacional, institucional, e individual, convirtiéndose cada uno de estos niveles en un momento de indagación con independencia analítica y metodológica, permitiendo construir paulatinamente una mirada diversa y complementada sobre la acción y los predominios de la política en los distintos escenarios, logrando al final aterrizar en un examen más profundo sobre sus procesos de incorporación e interiorización, en la propia práctica profesoral, siendo esto un elemento clave en el fortalecimiento de la calidad educativa del país. Dada esta amplitud y variedad en la forma cómo se fue configurando el objeto de investigación, este capítulo conclusivo presenta una síntesis articulada del trabajo realizado, despuntando en algunos datos claves de la ruta teórico-metodológica y los resultados obtenidos en relación con dos claves analíticas: 1) las dinámicas y estáticas que subyacen a la implementación de las políticas la acreditación de la calidad en cada uno de los niveles mencionados, y 2) su correspondiente vínculo con la calidad de la docencia universitaria partir del análisis disposicional de la práctica profesoral.

Así mismo, como preludeo habría que mencionarse que la construcción del objeto de investigación se fundamentó en una problemática teórica que permitiera contar con una mirada complementaria entre las dos formas de conocer la realidad social: a) aquella que define los hechos como independientes de la mente humana (objetivismo); complementada con, b) aquella que se fundamenta en que la realidad es aquella que conoce, juzga y construye el sujeto (subjetivismo). Así mismo, se hizo necesario vencer la distancia entre el

planteamiento teórico y la constatación empírica, en búsqueda de una conjugación interdependiente de dualidades entre lo teórico y lo metodológico a través de una retroalimentación recíproca y constante, logrando un enriquecimiento mutuo y complementario. En consecuencia, la investigación pretendió su encuadramiento en una perspectiva relacional signada por el nombre de un autor (Pierre Bourdieu), particularmente considerando referencias sobre la problemática teórica contenidas en dos conceptos (“habitus” y “campo”<sup>80</sup>). Esta adopción analítica permitió tener distintas miradas del objeto, mediante una relación dialógica entre métodos cualitativos y cuantitativos, los cuales se fueron estableciendo progresivamente a medida que este fue explorado el objeto, logrando como resultado final, contar con una mirada integradora entre subjetividad y objetividad del problema de investigación

Es así que, esta síntesis discutida presenta a continuación los cuatro segmentos de esta investigación: 1) El estado de la investigación de las políticas de acreditación a nivel internacional y las dinámicas y estáticas de su implementación a nivel nacional; 2) La asunción de los procesos de acreditación a nivel de las instituciones universitarias y su instalación en las políticas de calidad de los programas; 3) El análisis de las prácticas docentes de calidad y su relación con los procesos de incorporación de la política; 4) Las disposiciones de los profesores universitarios que determinan una práctica docente de calidad:

### ***El estado de la investigación sobre de las políticas de acreditación de la calidad***

Como etapa inicial de este estudio, se planteó necesario reconocer el avance de la investigación en torno a la implementación de políticas de acreditación de la calidad, a partir de la identificación de artículos científicos publicados al respecto. El primer hallazgo permitió identificar que la mayoría de los estudios encontrados se amparan particularmente en técnicas de investigación propias de las ciencias sociales, sus hallazgos, conclusiones o

---

<sup>80</sup> Del concepto de “Campo” el análisis hace uso específicamente de los elementos que constituyen el espacio social.

construcciones no corresponderían específicamente al análisis, la comprensión y la explicación de problemáticas propias de estas áreas, dado que la mayoría de los estudios se enfocarían a dar respuestas a problemas propios de la lógica decisional en las instituciones académicas o el gobierno nacional, lo cual constataría, como lo menciona Guevara (2014) que la producción académica sobre acreditación de la calidad está particionada en tres ámbitos, entre los estudios que adelantan las mismas instituciones como insumo para la toma de decisiones, los que adelantan consultores de investigación financiados por entes de gobierno en especial para la evaluación de políticas públicas y los que adelantan los investigadores desde la óptica del análisis de las disciplinas abordando la acreditación de la calidad como una problemática social. No obstante, los aportes en su conjunto han favorecido la construcción de un espacio fructífero para la discusión sobre el tema que contribuye al avance de la interpretación y conceptualización de la calidad de la educación superior como objeto de estudio.

Es así que, la búsqueda permitió establecer la forma cómo se ha ido posicionando en tema de la acreditación de la calidad en la agenda investigativa a nivel internacional, regional y nacional, encontrando que académicos de distintos continentes comparten la preocupación por conocer las implicancias de este tipo de políticas en el desarrollo de las distintas funciones universitarias, identificando la configuración de mínimo ocho comunidades académicas emergentes de investigadores e instituciones que investigan conjuntamente temas relacionados con el mejoramiento de la calidad.

Se evidenció en primer lugar, que al igual que en otros campos de la ciencia, Norteamérica muestra el liderazgo más pronunciado en la pesquisa de la calidad en la educación superior, siendo Estados Unidos el país que cuenta en el mundo con el mayor número de artículos publicados sobre el tema, esto explicado quizás en el hecho de que es el país con mayores avances en el desarrollo de programas de postgrado cuya especialidad es la educación superior, lo que se sumaría, a que Estados Unidos sería el país que muestra el más alto gasto mundial en investigación y desarrollo con una inversión promedio de 496.000 millones de dólares anuales, que representan el 2.8% de su producto interno bruto-

PIB, y el 26% de inversión en investigación del total mundial (García G., 2014 )<sup>81</sup>, poniendo en evidencia que lograr un desarrollo efectivo de la indagación en el campo de la educación superior, demanda principalmente que las disciplinas centren su atención en problemáticas específicas del campo, y que los presupuestos de las naciones mantengan una inversión robusta y consistente para el desarrollo de proyectos de investigación que indaguen sobre el avance y la calidad de educación superior a partir de la evaluación de las políticas públicas y recursos dispuestos para tal fin, lo cual ya de por sí resultaría complejo en países como Colombia que tan sólo 0.24%<sup>82</sup> del PIB corresponde a investigación y cuyo manejo de estos temas se encuentran en permanente duda y controversia.

Este liderazgo norteamericano se validó a través del posicionamiento de las Universidades de Toronto, Duke, Johns Hopkins, Oklahoma, Pittsburgh y Texas en el desarrollo de temas de investigación relacionados con el vínculo de la acreditación y el fortalecimiento de la calidad de la internacionalización y la investigación, lo cual no resultó extraño en consideración a que estos serían dos temas vitales en el desarrollo y posicionamiento de esta región con respecto a las demás regiones del mundo, lo que dejaría notar que los intereses por investigar la incidencia de políticas en la calidad educativa podrían tener ante todo un tinte político, en el sentido que se manifestaría una inclinación por indagar el fortalecimiento de las ventajas competitivas del país y dejaría al espectador la incertidumbre sobre el interés por conocer a profundidad los efectos de la política en otros temas relevantes como la calidad en la formación de los estudiantes<sup>83</sup>, lo cual, a diferencia de países como el nuestro, quizás ya se da por descontada y en consecuencia no requiere mayor análisis.

---

<sup>81</sup> De acuerdo con Science & Engineering Indicators 2018, National Science Foundation Releases, 2018, Estados Unidos es líder mundial en ciencia y tecnología formando el mayor número de doctorados en ciencia y tecnología (40.000) que cualquier otro país, seguido de China (34.000), Rusia (19.000), Alemania (15.000), Reino Unido (14.000) e India (13.000). Ver. <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/assets/nsb20181.pdf>

<sup>82</sup> Dato del Banco Mundial sobre gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ( UNESCO ).

<sup>83</sup> En Norteamérica solamente se identificó a la Universidad de Penn aportando estudios sobre la calidad en el currículo y la acción pedagógica.

Así mismo, se encontró que las Universidades de Michigan, Minnesota, Alabama, Indiana, Arkansas y otras se especializan en la investigación de temas más específicos como la calidad de la educación médica, la calidad de la educación para el trabajo y el otorgamiento de becas en instituciones de calidad, lo que dejaría ver una tendencia predominante de la región en interpretar la educación como garante en la atención de las necesidades del mercado laboral, tendencia concordante con estudios previos de la región que demostrarían que el papel de la educación no se acota solamente en socializar a los actores sociales y develar sus características y potencialidades personales, sino en permitir a los empleadores identificar a los candidatos más calificados para un determinado trabajo (Herrera (2010), citando a Bowles–Gintis, 1976; y Arrow,1973), lo que representaría para este país un indicador de desarrollo, pues investigaciones de vieja data comprobarían que las zonas que presentan mayores ingresos y tasas de rentabilidad en Estados Unidos, tanto en lo individual como en lo social, son aquellas cuya población cuenta con altos niveles de escolaridad (Becker y Chiswick,1966).

El segundo lugar en liderazgo investigativo en el mundo, se evidenció en Europa, con las universidades de Twente, Católica Portuguesa, Bath y Copenhague, quienes investigan a profundidad los procesos de aseguramiento de la calidad de las instituciones, enfocados especialmente en su correspondencia con los estándares de calidad establecidos para las universidades europeas, mostrando un fuerte interés en el análisis del papel de la educación en la sociedad, y la administración de la educación pública. Temas que se encontraron totalmente congruentes con el desarrollo notorio de esta región en la definición de la educación como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano europeo, mediante la construcción del Sistema de Educación Superior común, concretado en la Declaración de la Sorbona realizada en Paris el 25 de mayo de 1998, a través de la denominada “Europa del conocimiento” para la armonización y homologación de los distintos escenarios educativos, confirmando una vez más que el desarrollo de la investigación educativa atiende en especial apuestas de carácter político a nivel regional.

Así mismo, los hallazgos ubican una coincidencia en el interés por investigar la relación de la acreditación con los estándares europeos con el propósito previamente expresado en la Declaración de Bolonia (1999) de establecer puntos en común para el reconocimiento mutuo de las titulaciones de educación superior mediante la promoción de medios que permitan la convalidación, las titulaciones conjuntas y el reconocimiento de las titulaciones a nivel interno y externo de la región. Así, la acreditación en la región europea resultó interesante en su indagación porque se convirtió en un mecanismo garante para la realización de dichas homologaciones dado su carácter certificador de la calidad de los programas, sin embargo, se denotan ausencias importantes en la exploración de los efectos de la política de acreditación en el ámbito científico, las necesidades cambiantes de los educandos, el diseño y actualización curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje entre otros aspectos académicos que resultan relevantes en la calidad educativa.

El tercer liderazgo lo mostró Australia, lo cual no resultó extraño dada su tradición en la realización de estudios comparativos de políticas de la educación superior, y con amplio conocimiento en los efectos de la acreditación mediante estudios auspiciados en muchas ocasiones por la misma Australian Universities Quality Agency, institución establecida en el 2000 como responsable de realizar la auditoría de la calidad de las instituciones de educación superior australianas. De igual manera, a través de la participación de las Universidades de RMIT, Wollongong, Bond y Queensland, se han realizado aportes importantes en la investigación de la acreditación y en asuntos relacionados con la calidad de las instituciones educativas y la calidad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual habría resultado un tanto ausente en las dos regiones anteriormente expuestas, por lo que serían las universidades australianas las que estarían mayormente vinculadas con la indagación en temas relacionados con la presente investigación.

En contraste en el caso de Latinoamérica, se identificó que Chile sería el país que ha realizado más investigaciones sobre calidad de la educación superior, especialmente a través de las universidades de Chile, Tarapacá de Arica, y Pontificia Universidad Católica de Chile en donde han investigado recientemente en temas relacionados con los atributos de una docencia de calidad en la educación superior, la calidad de la docencia de postgrado, la

calidad del cuerpo académico y la retención de estudiantes, la medición de la calidad del servicio de las universidades. Lo anterior como una respuesta a la escasez de estudios sobre la calidad docente, sus características y su contexto, pues la mayoría de las investigaciones realizadas en torno a la calidad han realizado estimaciones sobre el valor agregado que ha otorgado la acreditación al funcionamiento de los establecimientos educativos, sin profundizar en el estudio del rol de los profesores y del contexto en el que éstos realizan su trabajo. (Santelices, M. V. y otros ,2015).

En cuanto al avance de la investigación en Colombia, se identificó un escaso número de publicaciones científicas, mostrándose tímidamente la participación de las Universidades Nacional de Colombia, Antioquia, del Norte, en temas referidos a los indicadores de calidad para la autoevaluación y acreditación de programas universitarios; la permanencia y deserción estudiantil; la apreciación de la calidad y su relación con los resultados del rendimiento académico; y la valoración del servicio que brindan las instituciones de educación superior. Temas que responderían indirectamente en su orden, a indicadores relacionados con las demandas de los últimos planes de gobiernos, en materia de educación: Cobertura, Calidad, Eficiencia, lo que insinuaría la necesidad de ampliar la exploración del problema de la calidad de la educación superior en Colombia a temas que sobrepasen el espacio gubernamental, especialmente en lo que refiere a la docencia, bajo el supuesto que dicha función universitaria constituiría el eje central del servicio educativo. Esta preocupación ha sido notoria en universidades como la Surcolombiana, que ha venido consolidando el fortalecimiento de líneas de investigación enfocadas al estudio de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, con trabajos como los de Nelson López Jiménez y Ana Victoria Puentes De Velásquez en el área de las políticas públicas, currículo, pedagogía, y Acreditación y Evaluación, entre otros<sup>84</sup> lo que dejaría la esperanza de que la presente investigación, que aborda disposiciones de los profesores para ejercer una docencia de calidad y su relación con la política de acreditación, pueda contribuir a la consolidación de este campo de estudios.

---

<sup>84</sup> Véase por ejemplo, "El Estado del Arte de la Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Segunda Parte " . En: Colombia .Entornos ISSN: 0124-7905 ed: Editorial Universidad Surcolombiana.v.23 fasc.N/A p.63 - 77 ,2010.



En síntesis, esta exploración del estado de la cuestión, dejó como conclusión que, a pesar de los liderazgos mencionados y del amplio volumen de publicaciones sobre educación superior, no en todos los países la investigación sobre el tema ha tenido el mismo grado de desarrollo, su carácter es disperso, ya que varía dependiendo del nivel de desarrollo de cada región y de los intereses en la implementación de este tipo de políticas de calidad, con lo se validaría no sólo que los resultados investigativos de una región no necesariamente pueden ser trasladados a otros, sino que las críticas expuestas por algunos autores, en relación con que no resultaría lógico trasladar modelos acreditadores a escenarios que no compartan los mismos niveles de desarrollo y los mismos intereses de país, serían validas en tanto la implementación de políticas y modelos acreditadores podrían atender intereses distintos.

De tal manera que resulta inoficioso que países e instituciones invierten grandes esfuerzos en adaptar modelos de acreditación extranjeros, que en su mayoría cuentan con estándares sesgados hacia los resultados de la investigación e internacionalización, que pueden ser apropiados para los proveedores de educación superior de los países desarrollados, pero podrían tener poco valor para las instituciones en los países en desarrollo, con el riesgo además de desconocer en muchos casos su propio contexto y las necesidades locales y sociales que les son propias (Pillay y Kimber, 2009), mostrando como en el caso colombiano, una menor fuerza en el fortalecimiento a través de la acreditación en aspectos de alta importancia social, tales como la calidad de la docencia universitaria.

Otras conclusiones derivadas del estado de la cuestión están relacionadas con el propósito fundamental de la acreditación, trasladando la intención de realizar una autoevaluación objetiva con el propósito de mejoramiento de la calidad del servicio educativo, a un interés centrado - a veces perdiendo la objetividad esperada - en lograr el reconocimiento que otorga la acreditación como símbolo de prestigio y legitimación al interior del campo de la educación superior. Esto podría ser el resultado de equiparar el logro de la acreditación con estímulos asociados a ella como, por ejemplo, el otorgamiento de contrapartidas de recursos estatales para el desarrollo de proyectos de investigación, fortalecimiento de infraestructura, financiación de becas para estudiantes, patrocinio para la

internacionalización, etc<sup>85</sup> lo que ha convertido la acreditación en un mecanismo que favorece el establecimiento de las diferencias objetivas entre las instituciones que les permiten conseguir estatus y otros atributos que las unen a otras que comparten dicho reconocimiento, generando distancia con aquellas que no lo poseen, de tal manera que la obtención de la acreditación provee beneficios diferenciales, que potencializados a su máxima expresión, se traducen como certificado de garantía al Estado para una “adecuada” utilización de los recursos, lo cual ampliaría la brecha tradicional entre universidades reconocidas y no reconocidas, favoreciendo la acumulación de capitales en aquellas que ya históricamente los poseen y dejando relegadas a aquellas que necesitan ser fortalecidas en su estructura y función.

Una interpretación adicional tiene que ver con la confirmación que los diferentes sistemas de acreditación de la calidad implementados en distintas partes del hemisferio coinciden en que las propiedades materiales y abstractas inscritas en los procesos de acreditación se circunscriben a la posesión de capitales de tipo económico, social y cultural de la institución, representados, en sus recursos físicos, financieros y humanos, su vinculación a redes académicas y figuración en rankings nacionales e internacionales, así como la posesión títulos y reconocimientos por parte de los profesores, entre otros. Dichos acumulados elaboran una especie de canasta de evidencias que, de acuerdo con el modelo establecido para tal fin, permiten a los agentes académicos dar fe de la calidad sobre las mismas, creando así una directa y estrecha relación entre la calidad educativa y la capacidad de gestión institucional, dejando de lado otros determinantes de calidad relacionados con la valoración de la misma práctica educativa, así como los procesos y resultados de los modelos de enseñanza y aprendizaje utilizados que, si bien resultan complejos en su valoración, serían parte vital en la definición de la calidad educativa.

Aún más, algunos estudios apuntarían a que los modelos de acreditación más que estimular mejoras en la docencia, habrían contribuido al desánimo de los profesores para

---

<sup>85</sup> Beneficios para acceder a convocatorias tales como: el fondo de ciencia, tecnología e innovación del sistema general de regalías; convocatoria para el fortalecimiento de CTEI en instituciones de educación superior públicas; convocatoria para becas de doctorados nacionales; y otras.

llevar a cabo una buena docencia, dado que el interés de las instituciones por conseguir esta certificación no los beneficiaría, pues el énfasis de estos y otros modelos evaluativos estaría en la investigación, por lo que sería allí donde estarían puestos los estímulos y reconocimientos en el campo de la educación superior. Esto en contraposición a los argumentos expresados por los constructores de política entrevistados, quienes afirmarían que el modelo contempla aquellos factores - que ejercitados en su conjunto -asegurarían las condiciones que favorecen la calidad educativa, en donde particularmente la investigación favorecería el desarrollo de las disciplinas, los cambios de paradigmas y consecuentemente los cambios en las teorías. De tal manera que el fortalecimiento en la capacidad investigativa de los profesores incidiría en la manera como los profesores adaptarían sus prácticas de enseñanzas en relación con las nuevas formas de conocimiento.

Es innegable que la práctica del profesor en la docencia toma una relevancia especial, pues al final no sólo las nuevas formas de conocimiento configuran la calidad educativa sino el proceso educativo sería determinante, bajo la afirmación de que la calidad de lo que se enseña ofrece ciertos niveles de certeza sobre dichos resultados, razón por la cual no sólo las distintas conclusiones de los estudios revisados señalan la necesidad de incluir en los modelos de acreditación aspectos de la práctica docente como la planificación en la enseñanza, la diversificación del trabajo pedagógico, el trabajo de diseño curricular y el acompañamiento extracurricular, sino que se dejaría en ellas una invitación por adelantar investigación sobre su relación con el campo docente, por lo que como resultado de esta indagación quedaría la pregunta sobre *¿cuál sería el efecto de las políticas de acreditación en el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria?*, lo cual debería ser motivo de evaluación e indagación desde los distintos enfoques disciplinares.

### ***Las dinámicas de la implementación de la acreditación a nivel nacional***

La exploración del problema, unido a la indagación del estado de la cuestión concluyó que aunque es escasa la investigación disciplinar sobre el particular, ha habido un especial interés de organismos estatales y algunos centros iberoamericanos de estudio de la educación superior en conocer la evolución, el alcance y los efectos de la instauración de la

política de acreditación de la calidad en dicho nivel educativo en Colombia, por lo que ha sido objeto de evaluación en diversas ocasiones durante estos 25 años. No obstante, los resultados encontrados se acotan a crónicas experienciales de directivos y actores de gestión sobre los aportes del proceso en las grandes universidades, así como reportes estadísticos gubernamentales que adolecerían de una lectura transversal y reflexiva, por lo que se concluyó que la presente investigación podría aportar al objeto de estudio, realizando una relectura estadística de los informes estatales, con una mirada analítica, comparada y crítica para reconocer cuáles serían las dinámicas y estáticas de los procesos de acreditación, identificando cambios, predominios y posicionamientos en la regulación de la oferta de la educación superior en Colombia, bajo la presunción de que uno de los principales propósitos de la política, sería la regulación de la expansión de la oferta educativa emergente y heterogénea derivada de los crecientes logros en cobertura que dejaron una preocupación por la calidad. Para ello, se elaboraron tres documentos analíticos que examinaron la expansión de la oferta educativa y la dinámica de acreditación para poder deducir a partir de ello, la acción del Estado a través de la instauración de la mencionada Política.

El primer documento titulado “La debilidad de un Estado” permitió referir eventos históricos desde del siglo XX que configuraron lo que hoy constituye el sistema de educación superior y la consecuente política de acreditación, teniendo como referencia entrevistas realizadas a seis actores de política de las décadas de los 80 y 90 con trayectoria, tradición, reconocimiento y, sobre todo, agenciamiento en la configuración de la educación superior en el país. El análisis logró reconstruir el escenario de tensiones que originaron la política de acreditación en Colombia, bordeando eventos desde la agitación legislativa de 1971 enmarcada en la movilización política de universitarios, la creación del Fondo Universitario Nacional (1953), su fusión con la Asociación Colombiana de Universidades (1958) y la separación circunscrita por la creación del ICFES (1968) (Orozco 2013), las pautas de control estatal introducidos en el Decreto 80 de 1980, la coyuntura política de 1991 con la Asamblea Nacional Constituyente, hasta las controversias en torno a la autonomía que caracterizó la expedición de la Ley 30 del 92.

El análisis dejó concluir que aunque los entrevistados caracterizarían al Estado, en las décadas previas a la Ley 30, en un rol intervencionista enmarcado en la lógica de la inspección y vigilancia, a partir de los relatos se pondría en evidencia la fragilidad en los mecanismos de control, rememorando casos en los cuales la preparación de las universidades para demostrar sus condiciones de calidad ante el Estado no era más que un ejercicio de simulación sobre el cumplimiento de los requisitos, dejando notar, como lo mencionarían Lucio y Serrano (1992), la incapacidad técnica del Icfes para realizar una rigurosa y completa fiscalización de todas y cada una de las instituciones. Así mismo, se pondría en evidencia la lenidad del Estado en el otorgamiento de licencias de funcionamiento, favoreciendo un predominio en la creación de nuevas instituciones en el sector privado en la educación superior, fomentando la continua y progresiva aprobación de las denominadas “universidades de garaje”<sup>86</sup>. Lo que conllevaría a un crecimiento desmedido del sistema que haría imposible el control pleno de todos y cada uno de los programas que surgían anualmente.

Lo que representaría una paradoja en el análisis, ya que habría una aparente contradicción entre el compromiso de inspección y vigilancia para regular y asegurar la calidad de la educación postsecundaria expresado especialmente en el Decreto 80/80, y la acción gubernamental mediante la aprobación e incremento de IES y programas académicos en el país, todos aprobados por la misma institución encargada de velar por la calidad de instituciones y programas académicos, citando como ejemplo, que Colombia pasó de tener 50 instituciones en 1970 a 242 en 1990 (Caro, B. I. 1993). Dicha contradicción se interpretaría en esta investigación como una debilidad del Estado, ya que podría concluirse que no habría una genuina preocupación del Estado por mejorar la calidad educativa, demostrada a través de la ineficacia de los mecanismos de control de la calidad y el crecimiento acelerado de la oferta.

---

<sup>86</sup> Universidad de garaje, es un término que en Latinoamérica ha tomado relevancia por su frecuente uso en informes y periódicos para referirse a aquellas instituciones de educación superior del sector privado que ofrecen educación superior cuya calidad es puesta en tela de juicio por contar con poca experiencia y una mínima dotación de infraestructura y recursos académicos.

Otro hallazgo que resultó interesante fue identificar que las discusiones previas al establecimiento de la Ley 30 tendrían como trasfondo una “pericia” conveniente para algunos, que vendría a modificar la relación entre Estado y universidades, pasando de tener un papel control a un papel expectante. Esta pericia estaba dada por la incorporación del concepto de autonomía universitaria, lo cual reemplazaría un escenario de inspección por un escenario de autorregulación, en el cual el Estado debería tener la mínima presencia posible frente al hacer de las universidades. Esto dio lugar a un despliegue de relaciones de fuerza que constriñeron para la creación más adelante del modelo de acreditación, develando tensiones, seguramente necesitadas de contrastación, entre académicos y Estado, y entre dueños de universidades tradicionales y emergentes a partir de dos posturas, por un lado el cuestionamiento sobre cómo una oferta emergente podría ejercer una autonomía responsable cuando no se habría puesto en evidencia la calidad; versus el compromiso de las nuevas instituciones de elevar las tasas de cobertura y realizar transformaciones universitarias de largo aliento.

En relación con la primera postura, tanto la Javeriana como la Nacional pertenecían al grupo de universidades que lideraron la discusión, participando en la conformación de la junta directiva del ICFES, en la cual se definía el futuro de la regulación de la calidad de la educación en Colombia, cuya postura principal se concentró en tratar de conservar el atributo de universidad solo para aquellas instituciones de tradición que ya contaban con condiciones de calidad. El segundo grupo, las universidades privadas emergentes, abogaban por poder llamarse como tal y en consecuencias poder hacer uso de la autonomía universitaria. La ley incorporaría la segunda postura, tal lo relató el actor de política entrevistado # 1 *“muchas universidades privadas que no cumplían con esas condiciones y aun así estaban interesadas en seguir siendo llamadas ‘universidades’ y como evidentemente en la democracia gana la mayoría, entonces quedo en la ley todo el universo de universidades que existían a pesar que no cumplieran con dichas condiciones”*, por lo que, el primer grupo de universidades trasladaría la solución a dicha tensión a la acreditación, buscando en ella un mecanismo que permitiera delimitar el ejercicio de una libre autonomía para aquellas universidades que obtuviera dicho reconocimiento. Por ello, hicieron necesaria una mediación de pares académicos expertos - pertenecientes a este

mismo grupo de universidades - que darían fe ante el Estado y la sociedad, de las condiciones de calidad de una institución, por lo que se sacaría como conclusión que la acreditación tendría como resultado la instauración de un mecanismo de utilidad versátil, pues su finalidad depende de la óptica desde donde se le mire, desde una mirada social, sería útil para asegurar la calidad de la oferta heterogénea; desde una mirada estatal sería un mecanismo útil para la definir el otorgamiento de los recursos; y desde la mirada de los directivos de la oferta tradicional una forma de validación para el ejercicio responsable de la autonomía universitaria, así que la acreditación tendría como propósito oculto lograr “la exclusividad” y con ella asegurar que el ejercicio de la autonomía sólo podría ser un atributo que sería otorgado a pocas universidades, argumento que sería confirmado en los siguientes dos capítulos.

En ese sentido, el tercer capítulo titulado “*Las dos manos del Estado: Creación de instituciones de educación superior y agenciamientos para la política de acreditación de la Calidad*” se propuso delinear la secuencialidad de las acciones acreditadoras, a fin de determinar dónde estarían concentrados los esfuerzos de la política y comprender con ello, cuál sería la finalidad de su implementación. Para esto, se realizó un análisis del crecimiento de la oferta académica versus el otorgamiento de la acreditación en el periodo 1992 – 2017. En primer lugar, se encontró que aunque para la creación de la Ley 30 se habría expresado la preocupación por la acelerada expansión de la oferta académica, 25 años después no habría una intención real del Estado en contener la creación de nuevas instituciones de educación superior pues se identificó la creación de 45 nuevas IES en el periodo mencionado, pasando de 247 a 292 en 2017<sup>87</sup>, lo que permitiría concluir que expresaría una inercia gubernamental en dicha práctica. En contraste, al revisar los procesos de acreditación se encontró que solo dos (2) de ese total de nuevas IES creadas se encuentran actualmente acreditadas con una vigencia de cuatro años cada una y fechas de vencimiento correspondientes a diciembre de 2019 y noviembre de 2020, que casualmente,

---

<sup>87</sup> Informe estadístico *MEN-SNIES* consultado en: <https://snies.mineduccion.gov.co/portal/junio2019>

corresponderían a escuelas militares de orden estatal<sup>88</sup>, dejando notar que “lo hecho con una mano sería borrado con la otra” pues mientras se habrían invertido esfuerzos importantes en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad, dicho esfuerzo sería borrado con la creación desmedida de nuevas instituciones.

En análisis también demostrarían que la mayoría (94%) de las nuevas IES aprobados, fueron de tipo *instituciones universitarias* e *instituciones tecnológicas* pertenecientes al sector privado, con lo que se concluiría que el Estado -vía acción gubernamental- sería consecuente con el añejo precepto de la educación como servicio, en donde la noción de lo público ha demostrado una resignificación, trasladando al sector privado muchas de sus responsabilidades, creando una especie de naturalización de la participación de particulares, lo que quizás responda a una estrategia que permita solventar demandas sociales a nivel nacional<sup>89</sup>, planteamiento que tendría que ser validado y objetivado mediante un estudio de los actos jurídicos de creación de las IES.

El tercer documento analítico titulado “*La acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia: ¿un mecanismo de regulación o consagración?*”, complementaría el análisis de esta acción estatal, mediante un análisis sincrónico sobre la configuración de los procesos de acreditación en Colombia identificando los predomios en su otorgamiento, en relación con la proporción de la oferta y su impacto en la matrícula. Dicho análisis permitió comprender que, si el propósito central de la política fue la salvaguarda constitucional encaminada a regular la composición heterogénea de la oferta en términos de calidad, después de 25 años de su funcionamiento, se identificaría un saldo Estatal de amplia magnitud en el cumplimiento de dicho propósito, pues de los 11.213 programas de

---

<sup>88</sup>La Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova; fundada el 28 de diciembre de 1992 y acreditada el 15 de noviembre de 2016; y la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana Andrés M. Díaz; creada el 19 de marzo de 2007 y acreditada el 11 de diciembre de 2015.

<sup>89</sup> De acuerdo con, Misas (2004) afirmarían que las universidades de garaje han desempeñado un papel complejo en el campo universitario colombiano, han permitido que las universidades públicas y privadas de élite, no hayan tenido que sacrificar sus intereses de selección, para permitir el acceso de un gran número de estudiantes con bajo capital cultural heredado; y además han hecho posible, gracias al valor moderado de sus matrículas que parte importante de los aspirantes de menores ingresos, puedan acceder a la educación superior.



educación superior existentes, tan sólo el 8.5% contaban con acreditación, con la preocupación adicional, como en el caso de las instituciones, y es que un escaso porcentaje corresponde a programas emergentes, dado que la mayoría de programas acreditados corresponderían a programas universitarios que pertenecen a reconocidas universidades del país, mostrando una tendencia de la acreditación hacia la consagración de universidades y programas de tradición, exponiendo así la utilidad de ésta la acreditación como un mecanismo de distinción social y gremial, validando su capacidad diferencial para el ejercicio de la mencionada autonomía.

Dicha conclusión, sería validada con la identificación de los siguientes predomios: Del total de programas existentes, sólo 956 programas estaban acreditados, y de ellos, la mayoría (772) pertenecían a programas de pregrado universitarios, lo que dejaba notar, dado el carácter voluntario de la acreditación, que los programas que estaría en condiciones de dar cuenta del modelo del CNA sería los programas universitarios, pertenecientes en particular a grandes universidades, y aunque en términos de número de programas acreditados no habría grandes diferencias entre el sector oficial y el sector privado, en realidad sí habría un predominio en lograr la acreditación del sector oficial, habiendo logrado acreditar el 26% de su oferta de pregrado, en contraste con el 17% logrado por el sector privado, dato desalentador dado que sería el sector privado quien atiende en promedio una matrícula de 851.311 estudiantes a través de 2.380 programas universitarios ofertados.

Pero el escaso índice de acreditación dejaba una preocupación adicional, la baja presencia en la acreditación de programas técnicos, tecnológicos, habiendo obtenido esta distinción solo el 3% de los 2.585 programas ofertados (1.519 tecnológicos y 1.066 técnicos), los cuales atendían para el momento del análisis la respetable cifra de 717.521 estudiantes matriculados y aportarían 119.215 graduados aproximadamente por año, situación a la que se sumaba la irrisoria cifra de 100 programas acreditados de posgrado, que representaban un 2% de los 4.872 programas existentes cubriendo una matrícula de

144.046 estudiantes graduando en promedio de 77.144 egresados<sup>90</sup>, lo que ponía al descubierto que la intención de dar cuenta de la calidad de la oferta heterogénea no habría logrado ser atendida a través de la gestión de dicha política, dado que existirían aún niveles de incertidumbre sobre la calidad de la mayor parte de los programas ofertados.

Otro predominio analizado fue la distinción de la acreditación en las áreas de conocimiento, dejando notar que allí también se impondrían unas áreas sobre otras, no solo en el otorgamiento de la acreditación, sino en el tiempo otorgado de acreditación, identificando que los programas que han obtenido mayor tiempo de acreditación (8 y 9 años) estaban ubicados en las áreas de amplia trayectoria en el país como Ingeniería, Arquitectura, Urbanismos y afines, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, y además dicho tiempo estaría muy relacionado con la universidad que ofrece los programas, pues aquellos programas que reciben mayor tiempo pertenecen a importantes universidades del país la Nacional y el Valle, Antioquia, Javeriana, Andes y Externado de Colombia, lo que pondría en evidencia que el modelo acreditador de la calidad sería útil principalmente para consagrar a aquellas instituciones y programas que ya poseen dicha cualidad, por lo que surgiría entonces la pregunta sobre *¿cuáles serían los aportes de la acreditación al fortalecimiento de la calidad en dichos programas e instituciones?*.

### ***La asunción de las políticas de acreditación en las instituciones universitarias***

Como se mencionó al inicio, la investigación contempló el análisis de un segundo nivel en la incorporación de la política, la asunción de los procesos de acreditación a nivel de las instituciones y programas universitarios realizando una comparación entre el servicio educativo público y privado, lo que conllevaría a seleccionar como casos de estudio dos universidades que de acuerdo con los análisis realizados hubiesen consagradas en su prestigio y tradición a través de la acreditación, y cuatro programas de las áreas del

---

<sup>90</sup> Dato interpretado a partir del Compendio Estadístico de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2018).

conocimiento que hubiesen demostrado ser pioneros en la incorporación de la mencionada política.

Se seleccionaron como casos de estudio, para el sector público la Universidad Nacional de Colombia por haber logrado la consagración de su prestigio en calidad, siendo la universidad con mayor número de programas acreditados en el país (99), y por el sector privado, a la Pontificia Universidad Javeriana por ser la primera institución acreditada en el país, que cuenta además con todos los programas de pregrado acreditados. Con respecto a los programas seleccionados, se seleccionaron los programas de Ingeniería Industrial y Enfermería como representantes de las dos áreas pioneras y con mayores predomios en la acreditación en el país, a saber, las áreas de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismos y afines, y Ciencias de la Salud. En consecuencia, cada una de estas universidades y programas cumplen con propiedades que les permitió ocupar un lugar particular dentro de un universo finito de universidades y programas que predominaron en el universo acreditador, en consecuencia, necesitaron ser resituadas dentro del conjunto de características que podrían establecer su diferencia con las otras universidades y programas. Por tanto, no se trató de describirlas sólo en sus características, sino de objetivarlas en tanto el lugar que ocupan y lo que representan en el conjunto de las universidades y programas en Colombia, por lo que se identificó especialmente la forma en la que incorporaron el proceso de acreditación de la calidad y los modos en que interiorizaron la política, para ubicarlas, cada una de ellas, dentro del universo que representan, la Nacional en el caso de las universidades públicas, y la Javeriana en el caso de las universidades privadas.

Así mismo, la caracterización de los casos de estudio resultó necesario para esta investigación bajo la convicción que es en este nivel institucional donde la política tendría su mayor campo de acción, es justo en este espacio social donde podría evidenciarse si las prácticas de los agentes los agentes universitarios son de calidad, parafraseando ideas de Bourdieu, (1990), sería en este espacio social, en el cual confluyen la acción de agentes universitarios, quienes participan de manera consciente e inconsciente en el logro de la calidad, lo que haría interesante el análisis de sus prácticas, en tanto a través de ellas podría comprenderse si la política ha favorecido o no cambios en la calidad

docente. El análisis estuvo circunscrito al establecimiento de las condiciones objetivas que prescriben el funcionamiento del espacio universitario, mediante la determinación del sistema de reglas que tienen su sentido y su función en la medida que orientan la acción de los profesores para el mejoramiento de su práctica. El sistema de reglas se configuró a partir del reconocimiento de la estructura gubernativa de cada institución, así como de la identificación detallada de las políticas institucionales que condicionan la acción de los profesores en el ámbito de la docencia.

Se encontró en primera instancia que las dos universidades, reconociendo su liderazgo en cada sector, mostraron resistencias sobre la conveniencia de entrar en el juego de la acreditación, la Javeriana por su lado, de acuerdo con la opinión del rector de la época, tuvo momentos iniciales de duda, escepticismo y hasta rechazo sobre qué sentido tenía someterse a un proceso dispendioso de tiempo, energía y recursos humanos y económicos para obtener una acreditación oficial de programas que ya eran ampliamente reconocidos por la sociedad como de alta calidad. Por su parte la Universidad Nacional, después de haber figurado ampliamente durante el rectorado de Antanas Mockus- en los procesos de establecimiento de la Ley 30 y haber participado en la configuración del modelo acreditador diseñando con otras universidades de renombre prácticamente las reglas del juego -, una vez puesta en marcha los procesos de acreditación, el rector del momento, doctor Víctor Manuel Moncayo, se negó a participar, argumentando defensa de su derecho a la autonomía que por Constitución Política se le había otorgado, así mismo, su carácter jurídico especial y único, no la hacía homologable a ningún otro tipo de ente público, además, era una universidad autónoma y en virtud de este carácter ningún ente externo debía intervenir en el proceso de evaluación de sus programas, ningún ente externo debía decirle cómo hacerlo, bajo qué factores evaluar su calidad y menos designarle agentes externos para constatar su servicio (entrevistado No. 3). Lo anterior dejaría en suspenso, la pregunta sobre cuál sería el propósito que habrían adjudicado inicialmente estas universidades a la acreditación, pues con su actuar se concluiría que era reconocido como mecanismo destinado a filtrar aquellas instituciones que aún no demostraban condiciones de calidad, por lo que no era pertinente su implementación en el caso de estas.

Idea que fue transformándose a medida que otras universidades de alto liderazgo tomaron la decisión de entrar en el juego y pusieron a disposición de la acreditación todo su equipamiento, lo que provocó, quizás de manera inconsciente, que la Javeriana activara su sentido de competencia y liderazgo, entrando en una lucha para conservar su prestigio, cambiando así la idea de la acreditación a un mecanismo de consagración más no de aprobación. Demostró su incorporación en el juego conformando rápidamente un equipo gestor que logró dinamizar eficazmente los procesos autoevaluativos, en una especie de competencia o mejor como una rivalidad con la universidad de Antioquia, quien sería la que para el momento habría puesto en la mesa todos sus capitales, para ser reconocida como la primera institución acreditada, lo que haría que la Javeriana comprendería rápidamente la importancia de vincularse al juego acreditador, proponiéndose demostrar en este nuevo escenario su tradicional liderazgo, consiguiendo obtener esta distinción de primera mano posicionándose como la primera universidad acreditada en el país.

Por su parte, en La Nacional cumplido el período de la rectoría del doctor Moncayo, llegó como rector de la Nacional el doctor Marco Palacio, quien reconoce en la acreditación dichos intereses de consagración y decide que la Universidad debe ingresar al juego y darse las luchas para ponerse a la par de las demás universidades. Ingresó al Sistema Nacional de Acreditación, mediante el otorgamiento de la acreditación de alta calidad por 10 años, el periodo de acreditación más amplio otorgado por el Estado colombiano a las universidades del país en ese momento, así como la primera universidad que acreditó a todas sus sedes en un mismo proceso, demostrando con ello su liderazgo ante las demás universidades. Incorporando rápidamente los procesos y los lineamientos para la acreditación de los programas (CSU-Acuerdo 29 de 2004), lo cual no fue bien recibido por algunos agentes universitarios dadas las tensiones que ya habrían causado los procesos de reforma académica que se adelantaban para ese momento, a pesar de ello, la Universidad logra la acreditación del Programa de Enfermería de la Sede Bogotá por un espacio de siete años (Resolución 2571 del 30 de mayo de 2006), lo que da inicio a una marea de acreditaciones en los años subsiguientes, provocando, la institucionalización del proceso mediante su incorporación en el quehacer universitario la creación en 2005 de dependencias

especializadas para el aseguramiento de la calidad de los programas de pregrado y posgrado.

De tal manera que lograr esta distinción implicó para estas universidades, esfuerzos institucionales de largo aliento, especialmente en la preparación del escenario para la autoevaluación, en la cual participarían simultáneamente segmentos de todas las posiciones ocupadas por los agentes universitarios, ejercicio evaluativo que no tenía antecedentes formales en la Javeriana, pero que pronto haría parte de la agenda institucional, mediante la creación de la Dirección de Programas Académicos que cuenta con ejercito acreditador (dieciséis profesionales) que brindan apoyo a las facultades para adelantar los procesos de acreditación y los procesos de mejoramiento de la oferta académica. A su vez, las encargaron a los directores de programas para coordinar los procesos de autoevaluación y elaboración de los informes con fines de acreditación y renovación, con el apoyo de profesores y profesionales de cada uno de los programas académicos, aunque, dichos encargos estarían sólo a nivel de tareas, dado que el apoyo para la acreditación, no se contempla en realidad como una función de los agentes universitarios en el Reglamento Orgánico de la Universidad.

Con el tiempo el número de programas acreditados se incrementó, así como la necesidad de llevar a cabo la renovación de los primeros programas acreditados, por tal motivo se concluyó que la acreditación comenzaría a ser parte integrante de las tareas universitarias instituyendo ésta como una condición para conservar la posición que ocupa la institución en el campo universitario pues ahora el objetivo era demostrar que la acreditación era propia de un grupo selecto de universidades, más no un mecanismo de ingreso a la elite académica. En relación con la forma como la acreditación se fue convirtiendo en una estructura estructurante de la acción de la institución, se concluyó que, aunque tanto la Javeriana como la Nacional contaban con una larga trayectoria en la realización de ejercicios de planeación, estos mostraban una escasa dinámica en sus procesos de seguimiento y control. Una vez incorporados los ejercicios evaluativos de acreditación, estos convocaron la necesidad de crear indicadores de eficiencia del desempeño de las

universidades tanto en la gestión administrativa, como en cada una de las actividades que componen sus funciones sustantivas, con lo que se operacionalizó los propósitos de la Misión, El Proyecto Educativo y los Estatutos de la Universidad, con el fin de aumentar su eficiencia en las labores de seguimiento al cumplimiento de los mismos. Se identificó que los procesos de autoevaluación, los procedimientos e instrumentos y el examen por parte de pares académicos generaron un adiestramiento organizacional notorio en la forma como se rendía cuentas al Estado. Un ejemplo de ello, es la modificación en los formatos y procesamiento de evaluación de profesores, y la realización periódica de estudios institucionales, por parte de unidades centrales para conocer la percepción de los actores universitarios sobre los servicios que presta, a fin de dar sustento y legitimidad a la información reportada por la Universidad.

Así mismo, los procesos derivados de la acreditación proporcionaron un proceso constructivo en relación con la incorporación de mecanismos para el seguimiento y control de la gestión universitaria, los cuales fueron incorporados rápidamente a las políticas de planeación y mejoramiento institucional. Este proceso de incorporación se pudo evidenciar a través de mecanismos tales como: el ajuste de indicadores que respondieran directamente con las exigencias del modelo acreditador; la evaluación permanente de los planes de acción y del plan global de desarrollo; directrices de buen gobierno para asegurar el buen manejo de los recursos y los procesos institucionales, acompañada de indicadores de desempeño para medir el grado de avance en las acciones, programas y proyectos de la universidad; creación de sistemas de información robustos y de control interno institucional conformado por un conjunto de normas y procedimientos de evaluación para asegurar el seguimiento y control de todas las actividades de la Universidad; balances estadístico y sociales que informan sobre los principales productos y resultados de la Universidad (Rodríguez y Bernal, 2019).

Para el caso de la Javeriana particularmente, la incorporación de estos procesos, amplió su capacidad de cuestionamiento, de autorregulación y de proyección de la visión institucional (Pérez, 2004). El ejercicio autoevaluativo conllevó a realizar una revisión curricular de los diferentes programas de pregrado y posgrado, lo que condujo a la instauración de mecanismos periódicos de renovación curricular para asegurar su

pertinencia en un contexto global y cambiante y condujo a la decisión de cerrar algunas de sus especializaciones y maestrías. En la última década, formalizó su apuesta acreditadora mediante el sistema de aseguramiento de la calidad que se expresó en tres niveles: inspiracional, estratégico y ejecutivo. Al nivel inspiracional, asumió las acreditaciones, como un mecanismo para la búsqueda del mejoramiento permanente para servir mejor. En el nivel de estrategia, implementó un modelo para el aseguramiento de calidad en la oferta académica que integra los procesos asociados con la obtención y renovación de registros calificados y acreditaciones de alta calidad, además de la información proveniente de las pruebas Saber Pro. En el nivel de ejecución, realizó un trabajo de socialización del modelo a las 18 facultades, con el fin de promover una cultura de mejoramiento permanente y un ejercicio formal de planificación que reconozca este modelo autoevaluativo<sup>91</sup>.

Para el caso de La Nacional, la acreditación fortaleció su capacidad de autocrítica, involucrando a toda la comunidad universitaria, pues antes de ello era solamente un comité quien la juzgaría; se mejoró la obtención de información válida, consistente, unificada y oficial, lo cual no necesariamente indica que se haya desarrollado un poder reflexivo sobre la misma. Otras formas de incorporación de la política se evidenciaron con la expedición de acuerdos por parte del Consejo Superior Universitario, que formalizaron los propósitos y procedimientos de los procesos de autoevaluación y mejoramiento, verbigracia el Acuerdo 151 del 2014 con el cual se define las etapas que deber surtir los programas curriculares en sus procesos de evaluación y mejoramiento, procedimiento basado en el análisis de indicadores, que dan cuenta de los resultados de mejoramiento del programa. De hecho, es la misma Vicerrectoría Académica quien coordina el proceso de autoevaluación de los programas curriculares brindando apoyo mediante instrumentos, fuentes de información, e indicadores de evaluación útiles en el ejercicio del mejoramiento continuo. De igual manera, se identificó la creación de nuevas áreas y procesos académico-administrativos asociados a la coordinación de los procesos de acreditación de los programas académicos y de la acreditación institucional, permitiendo la creación de nuevos cargos y perfiles profesionales con experticia en su operacionalización e implementación. Esto ha ido

---

<sup>91</sup> Boletín de la Vicerrectoría Académica -PUJ diciembre de 2017. Consultado en: <https://www.javeriana.edu.co/documents/16089/3710720/Boletin+11/39c373c6-2102-4203-80bf-fc19f51752dd>



acompañado de una asignación importante de presupuesto financiero para funcionamiento; y la construcción de robustas herramientas tecnológicas para la gestión de los procesos (Rodríguez y Bernal, 2019).

En resumen, en el caso de las dos universidades, los planes de mejoramiento derivados de los procesos de acreditación, no constituyeron un cuerpo independiente de mejoramiento, dado que fueron incorporados paulatinamente a las directrices institucionales, lo cual fue posible en este tipo de instituciones que ya tendría previamente configurada toda una disposición para el diagnóstico, evaluación y proyección de su hacer. Esta incorporación, se confirmó mediante el análisis comparado entre las acciones de mejora expresadas en los informes autoevaluativos de los pares y la revisión documental de las reglas de funcionamiento institucional, tales como el proyecto educativo, la misión, la planeación universitaria, y los planes de acción de las unidades académicas, constatando que las sugerencias realizadas en estos procesos, se habrían convertido en metas de los planes de acción y directrices para el actuar universitario lo que dio lugar a comprender, dentro de la lógica de análisis de Bourdieu, que en el caso de estas dos universidades puede hablarse de un proceso de incorporación institucional de la política de acreditación, que tomó forma a través de la adaptación de las reglas de funcionamiento de estos espacios universitarios, dando un estructura nueva a las condiciones objetivas que circunscriben las relaciones entre los distintos agentes universitarios: docentes, directivos, estudiantes, administrativos y, otros, modificando la forma como operacionalizan su gestión, en la medida que, de manera consciente o inconsciente los agentes adecuan el desarrollo de sus actividades a las lógicas acreditadoras, las cuales se han entremezclado en las condiciones de funcionamiento de cada universidad, en la medida que sus procesos de autorregulación ahora están determinados a través de un conjunto de indicadores establecidos el desarrollo de sus actividades, de mecanismos regulares de revisión curricular, y de la supresión de programas, y del reporte permanentes de sus actividades a sistemas de información, entre otros, lo que confirmó sin lugar a dudas que la política ha sido estructurante de la acción de estas universidades.

Otra pregunta sería, si dicha acción estructurante, llegó a niveles más profundos de la práctica, en especial en el caso de la acción de docente por parte de los profesores, lo cual no sería visible a través de la implementación del modelo acreditador en cuanto tal, ya que éste detalla de mejor manera las practicas profesoral en el ámbito de investigación, hecho que se confirmaría con el entrevistado No. 2 quien expresaría que la calidad de la práctica docente no era una preocupación tan directa de la acreditación, aunque si se entendía que el modelo atendería cambios en mecanismos tales como la evaluación por parte de los estudiantes, la cualificación de los profesores en lo pedagógico y la cualificación de la investigación, los cuales se asumían como condiciones de calidad con un impacto directo sobre las estrategias docentes. No obstante, dicha relación tendría que ser constatada y analizada, más no dada por sentada, como sucede en algunos visitas de reacreditación en la cual los pares preguntan con frecuencia, sobre los procesos de transformación y mejora de los procesos de enseñanza, es justamente allí donde el asunto se torna complejo pues aunque el modelo supone unos efectos en la calidad de la docencia, los procesos evaluativos de la política no contemplan formas para comprobar dichos efectos, lo que daría lugar a la parte subsiguiente de la tesis que consiste en establecer las relaciones existentes entre el ejercicio de una práctica docente de calidad y la incorporación de las políticas de mejoramiento institucional.

### ***El análisis de las prácticas docentes de calidad y su relación con las políticas de mejoramiento docente***

La parte que a continuación se describe constituyó el propósito central de esta tesis, en tanto comprender si lo que hacen los mejores profesores se relaciona con las políticas de mejoramiento de la calidad, resultó ser un aporte valioso para el avance del conocimiento sobre la instauración de políticas públicas de calidad de la educación superior. Partiendo de la concepción del profesor como actor fundamental en el proceso educativo, una vez confirmada la asunción de las políticas de acreditación en las instituciones, se hizo necesario comprender si dicha asunción llegaba a nivel de la acción de los profesores, por lo que esta parte de la tesis, se preocupa por analizar cómo se configura la práctica

profesoral, a partir de la descripción de las trayectorias de los profesores, de las características de su práctica docente y de su relación con las políticas institucionales, se trató de develar el sentido práctico profesoral, planteando como problemática teórica la relación entre los procesos de exteriorización de la interioridad (las condiciones subjetivas del agente), y los procesos de interiorización de la exterioridad (la condiciones objetivas del espacio social). Para ello, se seleccionaron los 20 mejores profesores de los programas de Enfermería e Ingeniería industrial, mediante análisis estadístico de los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes durante los dos últimos años, de los cuales 19 aceptaron participar en la investigación (10 de enfermería y 9 de ingeniería industrial).

A fin de contar con una mirada disposicional de su acción, se remitió, de acuerdo con la orientación teórica adoptada, a reconstruir con una mirada analítica desde el “*habitus del profesor*”, se indagó sobre los esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados por los profesores a lo largo de su trayectoria individual, los cuales, a su vez, configurarían una forma determinada de actuar, pensar y percibir su labor docente. Para ello, se usó la técnica sociológica de “relatos de vida”, aplicando una serie de entrevistas no estructuradas, las cuales fueron sistematizadas con el apoyo del software cualitativo Nvivo, que permitió clasificar y relacionar las categorías resultantes.

Descubrir dichos esquemas demandó realizar un análisis desde distintos travesaños de la historia de vida del profesor que podrían orientar su acción del profesor, en primer lugar se reconstruyó *la trayectoria de los profesores con respecto a su historia familiar, sus experiencias educativas, culturales y laborales*, así como la identificación de sus características individuales; en segundo lugar, el *habitus* manifiesto en los profesores sólo existe en su relación con las condiciones que estructuran el espacio universitario (Bourdieu y Wacquant, 2005), por lo que se determinó importante describir la posición que ocupa al interior del espacio universitario cada profesor, identificando *cuáles eran los intereses y las estrategias de juego que les permitieron consolidarse cada vez más en su posición* como los mejores profesores de cada uno de los programas estudiados; en tercer lugar, se determinó cuáles fueron los *principios de visión y división que establecer su proclividad al cambio y el mejoramiento de la práctica*, identificando las particularidades de su acción,

las cuales resultan ser distintivas con respecto a otros profesores que ocupan la misma posición, dado que dichas particularidades serían aquellas que los distinguen de los demás profesores en el ejercicio de una docencia de calidad y en cuarto lugar, se estableció la *relación entre las disposiciones de los profesores y la naturalización de las políticas* evidenciando las relaciones existentes entre las trayectorias y las disposiciones de los profesores, entendidas ellas como un proceso de *exteriorización de su interioridad*; y las formas de incorporación de las condiciones objetivas de funcionamiento del espacio universitario en el cual se ejercen sus prácticas, interpretada como la manera en la que el profesor realiza un proceso *interiorización de la exterioridad*, para al final dar respuesta a las dos preguntas centrales de esta investigación ¿cuáles son las relaciones existentes entre una docencia de calidad y las políticas de mejoramiento institucional? y ¿cómo se configura el “habitus” de los mejores profesores universitarios?.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, a continuación, se anuncian las principales conclusiones derivadas del análisis de cada uno de los apartados mencionados:

En relación con la *exploración de la historicidad de los profesores*, se encontró no sólo en la singularidad de cada relato de los profesores, sino en las características comunes de sus historias colectivas, que, muchas de las disposiciones de la práctica profesoral tendrían su origen en la forma como se configuraron los entornos familiares en una época y forma determinada. Estas regularidades fueron anotadas como disposiciones familiares que sobreviven en los profesores dado que metodológicamente se confirmaría que disposiciones relacionadas con la vocación de servicio, la perseverancia, constancia, la creatividad, cooperación y responsabilidad, además del permanente interés por lograr el éxito, la preocupación por asegurar el futuro del otro y el sentido protector hacia sus estudiantes, estarían relacionadas con los entornos y trayectorias familiares relatados.

Las disposiciones de estos profesores habrían sido engendradas en familias que datan de la época de los 70', época que se caracterizó por una reivindicación del papel de la educación en el futuro y bienestar de las personas y la sociedad, por lo que se identificó

como propósito común que los hijos alcanzarán niveles de escolaridad superiores al de sus padres, lo cuales en su mayoría no alcanzaban el bachillerato, y se ubicaban, en promedio, en estratos socioeconómicos 2 y 3, sostenidas económicamente con recursos salariales derivados de empleos de carácter técnico o tecnológico que ocupaba el padre. En consecuencia, los ingresos socioeconómicos eran limitados, condición no muy visible debido a que estas familias estaban conformadas en su mayoría por padre y madre, lo que garantizaba ciertas condiciones de bienestar favorables para que los hijos logaran estabilidad y formación. Los roles de cada miembro de la familia estaban delimitados, el padre generalmente asumía el papel de proveedor y la madre, como en la vieja usanza, predominantemente asumía el papel de ama de casa y cuidar los hijos, el cual a veces se combinaban con tareas que podía ser realizadas desde casa, tales como las manualidades, la modistería, o empleos técnicos - sólo dos madres tenían empleos diferentes al hogar -.

Lo que permitió concluir que la educación de estos profesores fue orientada por ambos padres, la madre inculcó principalmente el sentido del servicio, siempre procurando el cuidado por los otros con un alto sentido altruista, brindando apoyo incondicional y comprensivo sobre cualquier situación, pero también cumplió un rol exigente, fueron las madres quienes reclamaron sobre fracasos académicos y aseguraron el rumbo académico. Los padres por su cuenta infundieron cercanía y responsabilidad, su papel protector fue determinante para el buen desarrollo académico de los hijos, fueron promotores de quimeras y forjadores de escenarios de posibilidad. Los padres cumplieron el rol de sostenimiento de la educación, todos lograron que sus hijos alcanzaran estudios universitarios, a pesar de que en el 80% de las familias, el padre sólo contaba con empleos de ingresos medios y que las familias se caracterizaban por tener varios hijos, - tan sólo 3 profesores indicaron ser hijos únicos-, por lo que la mayoría de ellos tuvieron que compartir con sus hermanos los recursos y la atención disponible, por lo que la disposición para el servicio y la solidaridad serían propias de su formación.

Así mismo, el orden de los nacimientos, fue un factor determinante pues los profesores participes del estudio en su mayoría ocuparon la posición de hermanos menores, lo cual sería favorable para no interrumpir su formación académica pues en caso de necesidad, o

ausencia de uno de los padres, fueron los hermanos mayores, quienes estuvieron llamados a asumir el papel cuidador de los padres, asignándoles, con respecto a los otros hijos, un grado más alto de responsabilidad, serían ellos los encargados apoyar a los padres volviéndose corresponsables económicos de los hermanos menores, por lo que los hijos mayores tendrían una doble responsabilidad, crecer y formarse de manera ejemplarizante para mostrar a sus hermanos el camino adecuado, y demostrando un mayor grado de responsabilidad, mientras a los hermanos menores les corresponderían devolver el esfuerzo, demostrando responsabilidad con el aprovechamiento de las oportunidades académicas brindadas, historias que confirmarían las estrategias de reproducción social de las familias, noción desplegada por Bourdieu, (2004) en su obra el “Baile de los Solteros”, en el cual destaca, entre otros aspectos, que los hijos primogénitos tienen como función principal conservar el patrimonio y garantizar que los propósitos de la familia se cumplan, asumiendo responsabilidades de para cuidar la y continuidad del linaje.

Así mismo, esta investigación reconoció que las preferencias naturales de los profesores también juegan un papel importante en la forma como el profesor elabora, construye y reconstruye el sentido de su práctica, la incorporación de elementos que él asumió como propios no son el producto de un simple acontecer cotidiano, sino se trata de un proceso de selección e incorporación que aunque no es consciente o planeada si está orquestada de tal manera que algunos eventos de su vida toman significado para estructurar la acción y se activan cuando una circunstancia o situación así lo amerita. Dentro de las preferencias naturales que se relacionaron de mejor manera con las cualidades de calidad de su práctica están, el gusto por el conocimiento, las habilidades para el aprendizaje y la propensión del profesor para lograr el éxito, entre otras.

Otra parte de la trayectoria del profesor estuvo fuertemente constituida por la herencia de la escuela, mediante la incorporación de un estándar cultural adquirido a través de las experiencias vividas en su etapa de formación académica. Estos vínculos escolares no son reducidos a una dimensión puramente académica, sino se refieren al papel formador de la escuela que trasciende a una forma particular y mejor de ver y actuar en el mundo. Al respecto, los profesores recurrentemente recordaron aquellos maestros que dejaron huella a través de su actuar, convirtiéndose en referentes para la práctica sobre cómo debería

proceder un buen profesor. Estos maestros trascendieron en su papel como educadores, iban más allá de los objetivos establecidos para su clase, procurando formar a sus estudiantes en capacidades que les permitieran convertirse en ciudadanos con principios y valores éticos, morales y sociales útiles para convivir en equidad con otras personas y generar algún beneficio social, se preocupaban por formar a sus estudiantes como personas cultas e integras intelectualmente, promoviendo el desarrollo de un espíritu crítico, forjaban la formación de un criterio propio que permitiera a los estudiantes tomar sus propias decisiones y la promoción de un pensamiento político, la idea al final era construir un tipo de pensamiento libre y propositivo para la construcción de una mejor sociedad. La estrategia de enseñanza más utilizada era predicar con el ejemplo, por lo que estos profesores encontraron una forma fácil de comprender cómo debería actuar un buen profesor.

Una ejemplo de ello, lo ofrecía el participante PIJ#1: recordando a su maestro como la figura de un señor muy serio, pero sumamente culto, muy bien vestido, organizado, respetuoso que iba no sólo transmitiendo conocimientos, sino al mismo a través de sus altas cualidades personales, intelectuales y morales, lo cual guardaba amplias coincidencias con las formas como los estudiantes y pares describían al mismo entrevistado, además de ser consistente con las características de un buen docente explicadas por mismo el profesor.

De tal forma, que estos profesores se consideraron reproductores del actuar de sus maestros, lo cuales contaban con una amplia experiencia en el campo de la docencia lo que les permitía implementar con propiedad metodologías afines y útiles para el desarrollo de las distintas dimensiones del estudiante, estaban interesados en promover la meticulosidad en sus estudiantes, la capacidad de ser muy concienzudos, inquietos por el conocimiento, de no conformarse con lo básico. En consecuencia, eran considerados por ellos como expertos didactas y pedagogos, preocupados por la formación integral de los estudiantes, cuyo capital cultural no sólo estaba representado en los títulos universitarios, sino en su permanente cultivo de su conocimiento académico y cultural, demostrado a través de la profundidad de sus análisis, el nivel del dominio de cada uno de los temas, y la aplicabilidad del conocimiento a la realidad nacional.

De otra parte, se identificó que, todos los profesores compartían la idea de que valía la pena ser un buen docente, pues esto no sólo representaba un beneficio social sino personal, en ese sentido, se concluye que estos profesores se sentían involucrados en el juego universitario y luchaban, a través de un conjunto de acciones para lograr ser reconocidos en el espacio universitario como profesores de excelencia. Para confirmar esta presunción, se indagaron los sistemas de clasificación de los profesores que permitían dar orden a las relaciones que estos establecen en el campo, estableciendo las estrategias que les permitieron conseguir y ocupar la posición de profesor.

En el marco de dichos sistemas de clasificación, se encontró que cada profesor encontraba una importancia relativa en la acumulación de capitales de distinto orden social y cultural ligados al mismo funcionamiento y existencia del espacio universitario, y comunes entre los agentes comprometidos en dicho espacio, a través de estrategias como el reconocimiento por parte de sus pares y de las comunidades académicas, la declaración de los estudiantes de ser buenos profesores, el otorgamiento de estímulos por parte de la universidad a través del escalafón, y la visibilidad de su trabajo dentro y fuera de la universidad. Estrategias que se constituirían en una condición de mantenimiento y mejoramiento de la posición ocupada por el profesor, demostrando que, aunque no se trataba de un contrato explícito entre el profesor y la universidad, si se relacionaba de alguna manera con su forma de actuar con las condiciones objetivas de dicho espacio social.

Otras estrategias identificadas fueron lograr una alta cualificación disciplinar, ya que la mayoría de ellos contaba con título de doctor; demostrar una activa participación en la tutoría de trabajos de grado de pregrado, maestría y doctorado; apoyar un cumulo de colaboraciones como jurado en comités de evaluaciones para trabajos de grado; y la elaboración regular de producción intelectual mediante la publicación de artículos, libros y capítulos en libro, desarrollo de innovaciones pedagógicas; unido a la participación en redes académicas; y encargos de dirección académica. Estas estrategias dan cuenta en



especial de las distintas formas que toma el hacer de los profesores, quienes, como cualquier otro agente social, se esfuerzan para consolidarse en la posición que ocupan en el espacio universitario, trabajando en la acumulación de recursos que son escasos y apreciados sólo entre agentes universitarios, es decir, sólo valen en el marco de las relaciones establecidas en el contexto universitario, de tal forma, que por ejemplo la publicación de un artículo en la mejor revista científica, sólo tiene valor en el marco de esas relaciones, pues quizás para alguien ajeno al mundo universitario, no representaría valor.

El interés mostrado en acumular este tipo de capitales, se identificó, al igual que en el caso anterior, como un reconocimiento por parte del profesor de las reglas del juego que determinan su posición y prestigio, por lo que podría afirmarse que han sido objetivadas de manera que podría establecerse una relación entre el actuar del profesor y la forma de ser que plantea institución, es decir, muestran un grado de incorporación de las lógicas institucionales que se interpreta, en palabras de Bourdieu como una especie de aceptación dóxica<sup>92</sup>, que les permite jugar dicho juego para lograr mantenerse y sobresalir en el espacio académico.

Además de los intereses manifiestos, se suman que la práctica docente se consideró en esta investigación como algo que es construido por el profesor, en tanto ésta se produce en el marco del plano histórico, social y político en el cual está inmerso y tiene una significancia para él y para el espacio universitario. Dicha construcción está mediada por los *principios de visión y división que establece el profesor, los que a su vez favorecen la proclividad al cambio y el mejoramiento de la práctica profesoral*, ya que se partió del supuesto que cada profesor para construir su práctica debió establecer principios de percepción, pensamiento y acción, los cuales tienden, de manera no calculada, a tejer

---

<sup>92</sup> Considerar la práctica del profesor como el resultado de una aceptación dóxica implica reconocer que habría un acuerdo entre las estructuras objetivas y de las estructuras cognitivas, lo que impide el desacuerdo evidente con las estructuras sociales y organizativas, puesto que estas son algo que se absorben como el aire, algo por lo que los profesores no se sienten presionados, por tanto escapar de eso es muy difícil (Bourdieu y Eagleton, 2003).

posibilidades de éxito ante nuevas situaciones -mediante la relación que se establece entre las esperanzas y expectativas- y las experiencias pasadas (Bourdieu, 1991).

Como parte de estos principios de visión y división se identificó la proclividad del profesor por querer hacer cada vez mejor las cosas, razón por la cual fue trascendente para el análisis poder comprender los factores que determinan que hacía que los profesores mejoren su práctica, identificando las principales circunstancias y disposiciones que dieron lugar a su proclividad por mejorar, así como identificar las características que les distingue como los mejores profesores, las cuales fueron identificadas como acciones que son distintivas de estos profesores constructores de una práctica docente de calidad. Aunque se describieron como características, estas no consisten meramente en un repertorio de acciones, más allá de ello, presentan los resultados sistematizados de la manera de proceder de los profesores exitosos en la docencia. Estas maneras de proceder se identificaron a partir del análisis sistemático y cualitativo de las acciones y los atributos asociados al quehacer docente, entrelazando, la forma como el profesor describe su clase y el concepto ofrecido por los mismos participantes sobre los atributos de un buen profesor, los cuales se presentan a continuación en orden de importancia:

1) Alto compromiso con la labor docente, estos profesores, en especial los de la Universidad Nacional, se caracterizaron por mostrar un esfuerzo que va más allá de dictar la clase, esmerándose por enseñar, acompañar, explicar y transmitir su práctica con la mayor calidad posible, están permanentemente pensando en cómo pueden animar a sus estudiantes para que desarrollen las mejores habilidades intelectuales y humanas.

2) Construcción de planes de clase diferenciados: Los profesores de Ingeniería de las dos universidades refirieron de manera especial la capacidad para diseñar planes de clase flexibles, que reconozcan los distintos niveles y estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la comprensión sobre cuál era el nivel previo de conocimiento que tenían sus estudiantes del tema para poder definir cuál era el grado de avance en el tema y, en consecuencia, decidir cuáles eran los contenidos que representaban un aprendizaje importante para la asignatura.

3) Establecer la relación entre el contenido de la clase y la realidad, es una característica que manifiestan particularmente los profesores de Enfermería quizás porque la misma naturaleza de su disciplina así lo exige relacionar los temas enseñados con el contexto, evidenciando su utilidad y pertinencia. De igual manera, los profesores de la Universidad Nacional estuvieron particularmente interesados en conectar a los estudiantes con la realidad, estos profesores pusieron en evidencia que más allá de planificar exhaustivamente un plan estable de clase, permanentemente imaginan estrategias y preguntas que centran la atención de los estudiantes en identificar implicaciones, presunciones y aplicaciones importantes de los temas tratados.

4) Enseñar de forma fácil los contenidos, es una característica notoria en los profesores de las dos universidades convencidos que la mejor manera de enseñar es hacer fácil la comprensión de los temas, de tal manera que estos profesores conciben la enseñanza, en muchos casos, como una historia narrada donde el estudiante es uno más de los personajes que debe descubrir, participar y decidir frente a los acontecimientos.

5) Actualización permanentemente, En igual proporción los profesores de Ingeniería como los de Enfermería manifestarían una preocupación por mantenerse actualizado en el conocimiento, articulado con el uso de fuentes bibliográficas y adelantos del tema o la disciplina. Así mismo, estarían interesados en que sus estudiantes lean juiciosamente sobre la disciplina y logren gradualmente niveles que superen la lectura básica sobre la misma, lo cual fue manifestado especialmente expresado por los profesores de la Universidad Nacional.

6) Alto dominio disciplinar, Esta característica fue mencionada por 12 de los 19 profesores como condición esencial para una buena docencia, representa el dominio de los temas y la disciplina que el profesor debe demostrar a sus estudiantes, no solo actualizándose con el nuevo conocimiento sino con la posesión de un dominio epistemológico que fundamenta lo académico.

7) Prestar atención a las situaciones particulares de los estudiantes, atributo que fue principalmente notorio en los profesores de la Universidad Nacional, a través de la capacidad de los profesores para reconocer el entorno del estudiante y brindar apoyo, en caso de ser necesario y posible, esto tal vez explicado en que la complejidad de las condiciones socioeconómicas de muchos de estos estudiantes.

8) Reconocer los distintos estilos de aprendizajes, los profesores de las dos universidades manifestaron la importancia de la adaptabilidad de la práctica del profesor para reconocer las diferencias entre las formas de aprender de los estudiantes y para desarrollar, acorde con esto, diversas estrategias de enseñanzas.

9) Promover el desarrollo del pensamiento crítico: En especial los profesores de ingeniería y los de la Universidad Nacional refirieron la capacidad de los profesores para desarrollar estrategias pedagógicas que desarrollen capacidades en el estudiante para analizar, discernir, reflexionar, comparar y decidir ante situaciones que le afecten a él u otros. Estos profesores no esperan que sus estudiantes memoricen los conocimientos o eventos, ellos, prefieren que los estudiantes razonen y discutan sobre dichos conocimientos o situaciones particulares.

10) Desarrollar la creatividad y la autonomía: Los profesores de Ingeniería de la Javeriana hicieron alusión al desarrollo de pericias para llevar al estudiante a que gestione su propio aprendizaje y tome la iniciativa para plantear propuestas creativas. Se proponen producir entusiasmo en el estudiante o mínimo provocar en ellos curiosidad por algo en particular, la finalidad es ayudar a los estudiantes a aprender buscar sus propias explicaciones y a utilizar todos los recursos disponibles para proponer cosas nuevas.

11) Disposición de ayuda con los estudiantes fuera de clase: Se evidenció que estos profesores desarrollaban una docencia basada en la relación profesor y estudiante, a través del diálogo permanente. Acompañan a sus estudiantes, los conocían y los atienden de manera personalizada y empática, es decir, conciben la docencia como un proceso

académico de interacción, característica sobresaliente, de acuerdo con el análisis, principalmente en los profesores de Enfermería de la Javeriana.

12) Relacionar la investigación y la docencia. Esta característica se notó de manera mucho más pronunciada en los profesores de Ingeniería que en los de Enfermería. Esto coincidente con los hallazgos referidos a que las dinámicas de publicación son mayores para dicha área, tal vez por la forma como se construye la disciplina y el tiempo de dedicación de los profesores a las actividades universitarias, el cual típicamente es de tiempo completo a diferencia de los profesores de Enfermería que suelen estar medio tiempo en los hospitales.

13) Diversificar las metodologías de enseñanza, condición que fue manifestada tanto por los profesores de Ingeniería como los de Enfermería, aunque se denota una mayor presencia en los profesores de la Universidad Nacional, demostrando un interés por conocer las motivaciones académicas de los estudiantes, tratando de conciliar las expectativas de los estudiantes con los propósitos de la clase. Esto requiere un criterio concienzudo de las características de sus estudiantes, para seleccionar la mejores técnicas, recursos y estrategias.

14) Promover la participación activa del estudiante: Esta habilidad es muy característica en los profesores de la Universidad Nacional, en especial para los del área de Enfermería. Se trata de la propensión de los profesores para crear ambientes de clase plurales, de confianza y reconocimiento, en los cuales el estudiante puede expresar con libertad y respecto sus puntos de vista.

15) Crear oportunidades para los estudiantes. Esta característica fue un rasgo muy particular especialmente en los profesores de Ingeniería de la Universidad Nacional, quienes permanentemente identifican nuevos escenarios en los cuales sus estudiantes puedan encontrar oportunidades de desarrollo y conectarse con otros espacios formativos. Los profesores se preocuparon por orientar a sus estudiantes no sólo intelectualmente, sino

sobre posibles escenarios en los cuales pueden desarrollar sus destrezas o capacidades, los motivaban a explorar otros mundos más allá de la Universidad.

16) Tener un elevado nivel de exigencia y disciplina: describe como cualidad la rigurosidad y compromiso académico que es exigido de manera constante y coherente a sus estudiantes. La exigencia y la disciplina fue una característica que principalmente se notó en los profesores de Enfermería con respecto a los de Ingeniería y se manifestó en igual proporción tanto para los profesores de la Javeriana, como para los de la Nacional.

17) Ser ejemplo de profesionalismo y mostrar pasión por el conocimiento, esta característica se refirió a la capacidad de ser reconocidos por los estudiantes como ejemplo de profesionalismo, demostrando pasión por lo que enseñan, lo que hace que los estudiantes se proyecten a través de ellos en el futuro, atributo que fue identificado con una distribución similar entre los profesores de la Javeriana y la Nacional.

En todas las características identificadas, se hallaría una relación estrecha con la configuración de las disposiciones de los profesores que harían parte de su “habitus”, lo que se confirmaría en el próximo capítulo mediante el análisis de correlación realizado.

Así mismo, el análisis permitió concluir que las razones que tienen los profesores para el mejoramiento de su práctica se sitúan en tres ámbitos: personales, institucionales y sociales. La mayoría de las razones se sitúan en el ámbito personal, mediante una intención de construir y reconstruir su actuar pedagógico, las cuales se relacionaron íntimamente con la superación de su propia forma de actuar, a través de una constante búsqueda de perfeccionar su práctica profesional, y mejorar sus capacidades individuales para la docencia. En segundo lugar de importancia, se ubicaron las razones de tipo institucional, asociadas particularmente a la necesidad de atender cambios en la postura institucional frente a indicadores asociados a los procesos de enseñanza, la disminución de la deserción estudiantil, o la atención al fracaso académico, con lo cual se reconoció que las modificaciones de la práctica variaban por profesor dado que a pesar que se trataban de apuestas institucionales, su incorporación dependía de la disposición para el cambio de cada profesor, y del reconocimiento de estas problemáticas como responsabilidades propias

de su hacer, así como de su capacidad de adaptación a nivel individual, por lo que todas ellas se relacionaban de algún modo con la intención del profesor de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, que unidas a las razones de tipo social, manifestadas a través de la preocupación de los profesores por el deterioro de la calidad de la educación y la intranquilidad por la falta de interés de los estudiantes de permanecer al interior de la educación superior, desencadenaría un amplio compromiso de estos como actores sociales para contribuir al mejoramiento de las condiciones del sistema educativo, reforzando así la idea que, en todo caso, la propensión al mejoramiento de la docencia es el producto de un proceso de exteriorización de las disposiciones del profesor en relación con su historia, sus características personales y su trayectoria familiar y cultural, las cuales se activan para favorecer los procesos de interiorización de las políticas institucionales o de las demandas sociales que propenden por el mejoramiento de la calidad.

En cuanto a los aspectos de la práctica docente que fueron mejorados, se identificó que estos profesores se vieron evocados a ajustar sus metodologías, formas de enseñar y los contenidos pedagógicos, debido a que serían los mismos estudiantes quienes representarían un lance para su permanencia en el espacio universitario. PIJ#4, PEJ#3, PPPR#1 coincidirían en mencionar que los perfiles de los estudiantes han cambiado, en la actualidad se atiende una generación compleja, es distinta en la forma como percibe su realidad y construye sus propósitos, sus condiciones de desarrollo han sido más favorables en relación con otras generaciones, por lo que sus intereses por la educación han sido modificados, ya no se sienten atraídos por el conocimiento, lo que hace que sea una generación menos comprometida, dispuesta, y respetuosa con el proceso de enseñanza, lo cual hace que el proceso de enseñanza se vuelva una tarea complicada y desafiante que pocos desean asumir. A ello, habría que sumarle que PPP#1, PEJ#3, PIJ#2 mencionarían que la llegada del internet y las nuevas tecnologías, dieron un giro importante a la forma como se enseña y se aprende pues, aunque ha sido una buena herramienta para el acceso al conocimiento, útil para estudiantes y profesores, también se ha convertido en un obstáculo para el aprendizaje que limita su atención y concentración, pero sobre todo que limita su creatividad, delimitando el esfuerzo invertido, al menor necesario posible, lo que haría que los

profesores se vieran obligados a mantener una constante actualización disciplinar llevando a cabo posgrados y poniéndose al día permanentemente con la bibliografía disponible, así como desarrollen altas capacidades innovadoras y creativas para el diseño de sus clases.

Otro aspecto que fue mejorado fueron las propuestas curriculares, especialmente en lo que se refiere a los propósitos formativos, dado que las nuevas exigencias del estudiante como agente global apuntan al desarrollo de competencias centradas en el perfeccionamiento del pensamiento político, crítico y social, lo que ha ameritado a su vez que los modelos evaluativos sobrepasen los formatos tipo test y los profesores deban construir métodos evaluativos más adaptados a la realidad. Una transformación adicional hallada, se relacionó con las modificaciones en las formas de relacionarse con los estudiantes, dado que la interacción entre estudiantes y profesores sufrió ajustes significativos. De acuerdo con algunos de los entrevistados, el profesor ha pasado de ser un agente que ocupa una posición distintiva, reconocido por ser poseedor de capitales excepcionales, susceptibles de ser admirados y a un agente que ocupa posición similar al estudiante cuya posesión de capitales es puesta en duda y requiere ser contrastada, lo que ha demandado unos esfuerzos adicionales de parte del profesor en cuanto a su cualificación y estilo se refiere a fin de ser reconocidos y respetados en el acto educativo. Motivo por el cual este grupo de profesores atribuyó como un elemento trascendente para el mejoramiento de su práctica, el hecho de haberse formado, encontrando una interconexión entre la calidad de la educación y la obtención de títulos académicos, lo que justificaría en gran medida que todos ellos cuenten hoy con título de doctor.

A ellos, se agregó los principios de visión y división que el profesor establece en relación con las condiciones objetivas, con lo que se identificó que aunque el asunto de la acreditación de la calidad se ha ido incorporando de manera paulatina en cada una de las universidades estudiadas, haciéndolo parte de la propia cultura institucional y constituyéndose en cartas de navegación para el actuar docente, se encontró que los profesores tendrán concordancias y discordancias con estas estructuras institucionales:

Se identificaron como concordancias, un alto reconocimiento a la labor directiva



indicada por los profesores de la Javeriana, sustentada en su capacidad de liderazgo, la cual jalonó a los profesores en la consecución de objetivos institucionales, por su sentido de pertenencia a la institución y su disposición de apoyo, lo cual resulta un factor relevante dado que la universidad cuenta con una estructura de gobierno descentralizado, en el cuyo caso los directivos están investidos de poder y autonomía en la toma de decisiones, entre ellas, las directrices para el ejercicio de la docencia. Otra concordancia que se evidenció, en igual proporción, en las dos universidades, se relacionó con la forma cómo los profesores se identificaban con los valores que profesa cada universidad y la forma como expresan su identidad institucional. En este mismo sentido, los profesores javerianos, afirmaron tener una amplia claridad en relación con los objetivos que perseguía la institución en los términos de su planeación y proyecto educativo, característica no identificadas por los profesores de la Universidad Nacional.

En relación con las discordancias se encontraron críticas enfocadas a la exigencia de cumplir normas administrativas que no tienen significancia desde el punto de vista del profesor, así como la baja participación de los profesores en la toma de decisiones, a pesar que las dos universidades tienen una dinámica consultiva y la falta de reconocimiento y estímulos a la docencia, desconociendo el elevado esfuerzo y tiempo invertido por los profesores en ella. Concretamente sobre los procesos de acreditación y planes de mejoramiento derivados de ellos, se establecieron cuatro discordancias: 1) La acreditación como un asunto acotado exclusivamente a la gestión universitaria; 2) el conocimiento de la acreditación reducido a su participación en procesos de autoevaluación institucional a través de sondeos de diagnóstico; 3) la comprensión y adhesión de los planes de mejoramiento derivados del proceso acreditador; 4) la socialización de los resultados del proceso de autoevaluación; 5) una falta de claridad de los planes de mejoramiento; y 6) la acreditación comprendida con un mecanismo exclusivo para el reconocimiento. Se halló que la acreditación no es un asunto de incidencia académica, pues asumido por los profesores como un asunto estrictamente administrativo que hacía parte de la gestión universitaria, que además generó malestar en los profesores por haber demandado esfuerzos innecesarios de tipo administrativo, por lo que expresarían tener bajo interés en los procesos de acreditación, no obstante, algunos mencionaron conocer los resultados de la

autoevaluación y tener cierta adhesión a los proyectos de mejoramiento. El desinterés siempre se acotó a que el sentido de proceso de la acreditación se diluyó a causa de la cantidad de gestiones administrativas asociadas a los mismos, así como a la necesidad de dar cuenta de un grupo de indicadores que dejan de lado la esencia del acto académico. En este sentido, el proceso de acreditación generó una resistencia natural en los profesores dado que no le otorgan sentido y no ven en él una utilidad académica, dado que no encuentran conexiones directas con su hacer, y no lo ven como una oportunidad que favorezca la consolidación de sus capitales. Sin embargo, se notó que de manera quizás inconsciente, la mayoría mencionaron comprender cuáles son las propuestas de mejoramiento que se derivan de dichos procesos y la forma como la Universidad proyectos para atender dichas propuestas, lo que apuntaría una vez más a comprender la existencias de una aceptación doxica del profesor en este sentido.

### *Las disposiciones de los profesores universitarios para ejercer una docencia de calidad*

El capítulo final confirmaría como se relacionan los aspectos que configuran el habitus de los mejores profesores, y su correspondiente relación con las políticas institucionales de calidad. a través de un análisis de correlación, procedimiento estadístico que permite establecer si dos aspectos están vinculados. El análisis de correlación consideró las tres dimensiones trabajadas, de la siguiente manera: 1) los principios organizadores de la práctica docente, denominados Docencia de Calidad, y sus características de mejoramiento, versus, 2) las disposiciones adquiridas del profesor, versus, 3) los esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas.

Antes de comentar los resultados, es importante mencionar que la asunción de lo que sucede en el aula en relación con las políticas de mejoramiento en términos de acreditación, no es un asunto prescriptivo, es un asunto que surge de las lecturas preliminares a esta investigación pero no porque de antesala se considerara que debiera ser de esa manera sino

que se planteó como una pregunta que a la larga permitió ubicar otro tipo de universo , respecto del lugar que ocupan los profesores en ese tipo de planes y que una cosa es la lógica implicada en implementación de la política de acreditación a través de la dirección de cada una de las instituciones y otras es la lógica académica de los profesores en la realización de sus actividades en el aula de clase, no necesariamente hay una imbricación en las dos lógicas, ni es un deseo pero si son un especie de mundos superpuestos por eso cada uno tiene un espacio específico respecto de quienes le constituyen allí de manera diferenciada.

Por tal motivo, el análisis se enmarcó en la problemática teórica planteada por Bourdieu, con respecto a la relación existente entre las trayectorias y las disposiciones interiores de los profesores, que producto de su historia, les permiten pensar y actuar de una manera determinada cuando una situación, evento o contexto así lo requiere, es decir, se refiere a la externalización subjetiva del profesor que se pone en evidencia en un sistema de relaciones sociales dado, mediante un proceso de *exteriorización de su interioridad* ; y los procesos de incorporación del sistema de relaciones objetivas que enmarcan su práctica dadas por las condiciones de funcionamiento del espacio universitario y las reglas que subyacen a él, las cuales son asumidas por el profesor de manera no necesariamente consiente mediante un proceso *interiorización de la exterioridad* , de tal manera que se asume que las acciones del profesor son el resultado de un proceso bidireccional de estas dos condiciones que permite configurar las características de su práctica.

En tal sentido, las principales conclusiones develan que, si bien es cierto que ejercer una docencia la calidad es una petición que se expresa claramente en los documentos de política de las IES -ya sean de carácter público o privado- esta investigación encontró que las características que configuran las prácticas de una docencia de calidad, no partieron de una reflexión orientada por los documentos instituciones dado que, los profesores no reconocen tener conocimiento sobre los objetivos específicos que se enmarcan en las políticas institucionales. En esa misma vía, la falta de claridad en la definición de los planes de mejoramiento, las críticas sobre la utilidad de los procesos de acreditación, las observaciones a la gestión universitaria y la baja participación en las decisiones

universitarias, dejan la idea de procesos débiles de interiorización de la política. No obstante, habría una correlación fuerte que demostraría, una aceptación de los profesores de los valores que promueve la institución, a través de la misión y el proyecto educativo y la forma como adaptan su práctica, lo que dejaría insinuado que los mejores profesores han incorporado la filosofía institucional, no obstante, el hecho de que las instituciones hayan incorporado a sus documentos institucionales las propuestas de mejoramiento de acreditación, no permite distinguir de primera mano cuáles elementos de mejoramiento corresponden directamente a la filosofía institucional y cuáles a los ejercicios de acreditación, pero lo axiomático resulta ser que los esquemas que el profesor establece sobre las políticas, simularían un ejercicio consciente entre los principios que promulga la universidad y su actuar, ello manifestado en las evidencias puestas en la acumulación de su capital cultural y social, representado en indicadores tales como el número de tesis asesoradas, publicaciones realizadas, asistencia a eventos académicos o encargos directivos.

Aunque esto, no necesariamente indica una interiorización expresa de las condiciones objetivas que lo circundan, dado que el mayor número de nodos y las mayores correlaciones se hallaron con el grupo relacionado con las disposiciones previas del profesor, por lo que se asume que la respuesta a dichos indicadores es más bien una especie de aceptación dóxica que les permite ajustar las disposiciones propias de su actuar con respecto al cumplimiento de los propósitos institucionales, es decir, se trataría de una especie de acuerdo entre las estructuras objetivas y de las estructuras cognitivas, lo que facilita que las estructuras organizativas, sean compenetradas por estos profesores prácticamente de manera natural.

Así mismo, el estudio de dichas trayectorias permitió comprender que aquellos docentes que terminaron siendo indiferentes a las políticas, no lo serían necesariamente porque así lo deciden, sino porque no tienen incorporado los esquemas requeridos para actuar en dicha lógica, es decir, no reconocen el sentido del juego porque los principios de su funcionamiento, no hace parte de sus haberes constitutivos. Lo que dejaría notar que los profesores tienen un mundo con sus propias reglas, con sus modos de operación que no

necesariamente, son las mismas reglas en el mundo de la gestión directiva y a la inversa, las lógicas de quienes toman decisiones de política de acreditación - reconocimiento del estado sobre la calidad - no son las lógicas de los profesores en el aula de clase, son dos lógicas distintas, no se impone la una con la otra, por el contrario, lo que hay son consistencias diferenciadas, cada una ópera en la lógica de campo y en este sentido, de acuerdo con Bourdieu para que exista un campo debe haber un capital, debe haber un recurso o bien escaso y en este caso el bien que se juega en la lógica directiva, no es el mismo bien por el cual se compete en la lógica académica.

En consecuencia, si las políticas de calidad de la institución no son las que favorecen, que los profesores sean de calidad en sus desempeños, en sus realizaciones en el aula de clase, entonces en el segundo momento la pregunta sería qué de su trayectoria en la construcción social, particularmente de sus disposiciones hace que en “determinadas condiciones” sean reconocidos como profesores de calidad – independientemente de cómo entiendan ellos mismos y otros el concepto de calidad, y del espacio en el que a cada uno de ellos es evaluado –, por lo que se hizo necesario extraer de la trayectoria de los profesores los elementos constitutivos de su disposición docente, en términos de actitud, de capacidad, de tendencia, que tuvieran una mayor correlación y pudieran explicar su vinculación al mundo de la docencia y su proclividad para mejorarlo.

El conjunto de resultados, confirmó que muchas de las acciones de los profesores son producto primordialmente de su disposiciones, encontrando relaciones estrechas entre características de su práctica y le experiencias familiares y escolares (ver análisis detallado de las disposiciones de una buena docencia), como por ejemplo, el acompañamiento y preocupación por el bienestar de los estudiantes con las disposiciones familiares relacionadas con una disposición por el servicio y el cuidado por los otros; la promoción del pensamiento crítico y social en los estudiantes con la disposición inculcada por el padre de construir un pensamiento libre y un mundo mejor; el respeto, la responsabilidad y la corresponsabilidad inculcada por los hermanos mayores y maestros con dichos atributos de su práctica; y la capacidad de innovar y adaptar las metodologías y pedagógicas con el

ímpetu y la creatividad demostrados por sus maestros en la escuela y universidad, entre otras.

Estas correlaciones demostraron el proceso de exteriorización de los esquemas y las representaciones que cada profesor, a partir de su historia familiar y su trayectoria cultural, confirmando que lo histórico fundamenta principalmente sus esquemas de percepción y acción, los cuales al ser validados y fortalecidos, mediante su trayectorias académica y profesional configuran una forma de actuar determinada, confirmando los planteamientos teóricos que explican que toda práctica se sustenta en experiencias pasadas y a la vez se convierten en la condición que asegura la presencia activa de esas experiencias en el actuar (Bourdieu, 1993).

De modo tal que, las trayectorias de vida de los profesores, de forma selectiva, se convierten en disposiciones para el actuar, por lo que estas actúan como un resorte para la acción que se activa ante situaciones nuevas del profesor, que suelen demandar las condiciones objetivas de su entorno, demostrando en este caso que el actuar de una docencia de calidad sería el producto de un proceso de exteriorización de las disposiciones del profesor en relación con su historia y su trayectoria familiar y cultural, que se activan para favorecer procesos de interiorización de las políticas y ajustar su actuar con los propósitos institucionales. Con ello se confirma, que las practicas docentes de calidad logran ser comprendidas mediante las relaciones existentes entre las condiciones subjetivas y objetivas de los profesores, cuyos cursos de acción son una combinación de sus estructuras cognitivas que le permiten un conocimiento personal, práctico y reflexivo, que, conjugado con el producto de las experiencias pasadas del profesor, y los conocimientos actuales, constituyen un saber práctico que permanece latente y que se activa en la propia acción. (Bourdieu, 1991).

En síntesis, aunque habría una secuencia coherente durante el desarrollo de la investigación preguntando sobre la incidencia que hay entre la implementación de los planes de mejoramiento, bajo esta redundancia, en que los profesores sean buenos profesores y mejoren sus desempeños en las aulas de clase, en un primer momento de los

datos finales arrojaron que en realidad dicha incidencia no era evidente pero dado que la pregunta sobrevivía, se abriría un camino investigativo para profundizar en la reconstrucción de la trayectoria de los profesores, lo que permitió identificar maneras de configurar una “disposición docente” que en términos de Bourdieu, definida como una actitud como una capacidad, como una propensión, en últimas fue lo que hizo que los profesores tuvieran esa tendencia a que perseveren en su ser ese interés por ser los mejores en el mundo de la docencia. De tal manera que, se demuestra como tesis de este trabajo que las políticas de mejoramiento de la calidad y el actuar de los profesores en el aula de clase, son dos campos que ejercen una autonomía relativa, y tienen una conectividad en tanto los dos aparecen en el mismo espacio universitario. Es así que, las políticas de mejoramiento se han ido constituyendo en condición de posibilidad para los profesores, dado que es un mundo que circunda el actuar de los profesores, que a pesar que no determinan de manera directa lo que sucede al interior del aula de clase, si lo favorece o lo afecta.

Finalmente, para los hallazgos aquí compartidos, que para esta tesis terminan siendo tan sólo una conclusión, sería inestimable que otra investigación similar o extensiva de esta, pueda replicar por vía de “saturación”<sup>93</sup>, como lo que denomina Bertaux (1993), en otros programas, universidades o latitudes, las mismas intenciones investigativas, con lo cual se pueda interpelar a nuevos profesores situados dentro de universos específicos, para poder terminar de dar cuenta de todas las propiedades características constitutivas de la disposición docente. Allegar a un punto de saturación en la indagación de este objeto de investigación, encontrando la misma respuesta sobre y a través, de unas capacidades, unas tendencias, unas disposiciones, garantizaría poder afirmar que bajo ciertas condiciones específicas que les constituye, un profesor podría estar predispuesto a ser reconocido como un profesor de calidad.

---

<sup>93</sup> La saturación es el fenómeno por el que, superado un cierto número de entrevistas el investigador tiene la impresión de no aprender ya nada nuevo, al menos por lo que respecta al objeto sociológico de la investigación. La saturación es más difícil de alcanzar de lo que parece, pero, a la inversa, cuando se alcanza, confiere una base muy sólida a la generalización (La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades (Bertaux, 1993).

## Referencias

- Becker, G., & Chiswick, B. (1966). Education and the Distribution of Earnings. *The American Economic Review*, 56(1/2), 358-369. Retrieved October 13, 2020. Consultado en: <https://www.jstor.org/stable/1821299?seq=1>
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En J. Marinas y C. Santamarinas, *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-170). Madrid: Editorial Debate.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31)
- Bourdieu, P. (1990). *Algunas propiedades de los campos. En Sociología y Cultura*. México D.F., México: Editorial Grijalbo
- Bourdieu, P. (2004). *El Baile De Los Solteros*. Editorial Anagrama, Barcelona, 258 pags.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Caro, B. (1993). Autonomía y calidad. Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional y Universidad de los Andes.
- Declaración de la Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.
- Declaración de Bolonia, Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- García, G. C. (2000). Tres décadas dedicadas al estudio de las universidades. Cuadernos del Cendes versión impresa ISSN 1012-2508. CDC vol.31 no.85 Caracas abr.
- García E., P. (2010). La educación superior en Europa: entre la homologación y la privatización. En revista *Laberinto* No. 30. junio de 2010.
- Guevara-Ramírez, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. *Prefiguraciones del campo de políticas*. *Nodos Y Nudos*, 4(36), 4-16. <https://doi.org/10.17227/01224328.3108>
- Herrera, S. (2010). "La importancia de la educación en el desarrollo: la teoría del capital humano y el perfil edad– ingresos por nivel educativo" en Viedma y Carmen de Patagonéz, Argentina. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, XII (13).
- Lucio, R., y Serrano, M. (1992). *La Educación Superior, tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad. Nacional.
- Misas (2004) *La educación superior en Colombia Análisis y estrategias para su desarrollo*. Editorial Universidad Nacional de Colombia
- Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado. *Psyhke*, 24(1), 1-14.



## Anexos

### *Anexo No. 1. Modelo RAE síntesis y análisis de los artículos de investigación*

Título Artículo de Investigación			
Número Rae		Autor	
Unidad Patrocinante:		Lugar de Edición:	
País Unidad Patrocinante:		Editorial:	
Datos Publicación:		Año Publicación:	
Palabras Clave		Título en:	

Palabras claves:

Descripción:

resumen:

Metodología:

Resultados:

Cambios en el campo de la educación superior:

Comprensión de la lucha de las instituciones por el prestigio de la calidad:

Relación de los agentes universitarios con la implementación de los modelos de acreditación:

Críticas y los desafíos de transformación a los sistemas de acreditación de la calidad:

Conclusiones y recomendaciones:

Autor del resumen analítico:

SPG. Fecha.

---

*Anexo No. 2. Modelo de entrevista semiestructura profesores*

### **Guia entrevistas profesores**

A propósito de cómo se formaron como docentes, en que se inspiraron-. Si fueron inspirados por sus profesores.

Introducción al tema. No hacer preguntas técnicas sino tratar de introducir del tema de manera desprevénida. Darle vueltas al asunto sin preguntarlos directamente

Desde la evaluación de cuando fue estudiante, la evaluación de sus profesores, el evaluando a los estudiantes, la evaluación

---

La evaluación tiene diferentes momentos en los procesos curriculares y uno de ellos también es la evaluación de los programas vía acreditación, en esa reconstrucción de vida académica, en donde el último momento es aquella que tiene que ver con la evaluación de los programas y como eso, vía interrogar, y al final de los procesos de evaluación se construyen unos informes y ustedes los conocen, los trabajan o quedan en las manos exclusivamente de los coordinadores, si lo hacen, como lo hacen

Preguntar sobre la evaluación en su formación. Y cuando sus estudiantes los evalúan, como ven ese proceso, ustedes como lo ven, como participan, los resultados se los entregan, pero en otros tipos de experiencias, como los de evaluación de los programas ustedes participan, ustedes consideran que esto aporta, estos informes tendrían alguna utilidad, como diseñan los contenidos, la dirección del programa les da lineamientos o ustedes diseñan los contenidos, de donde vienen estos lineamientos, que tienen en cuenta para elaborar estos contenidos.

Enseguida de la entrevista se debe narrar detalladamente sobre el contexto, la actitud, las expresiones, los detalles. La idea es recrear el ambiente de la entrevista. La idea es dar cuenta del contenido a partir de lo que dice el entrevistado, la gestualidad y el entorno. Expresiones faciales.

Nombre completo.

Fecha y lugar de nacimiento.

Composición Familiar

Profesión de los padres

Número de hermanos.

¿Cuántos de ellos profesionales?

Estado civil.

Número de hijos.

En cuál(es) colegio(s) estudia(n)

---

Estrato de residencia.

¿Religión que profesa?

Escuela básica: primaria: ..... pública.... Privada.... Secundaria: ..... pública.... Privada.... Media: ..... pública.... Privada....

Nombre de la universidad en la que cursó el Pregrado.

Año de graduación...

Título profesional:

Posgrados obtenidos:

Especialización: nombre de la universidad.... año de graduación.... Título académico.....

Maestría: nombre de la universidad.... año de graduación.... Título académico.....

Doctorado: nombre de la universidad.... año de graduación.... Título académico.....

Características de su ingreso a la docencia universitaria

¿Quería ser docente universitario?

¿Cómo se vinculó al mundo docente?

Fechas importantes en su trayectoria docente:

Institución(es) donde se ha desempeñado como profesor:

¿Cuál es su Situación laboral actual?

En cuanto a los procesos institucionales en la universidad:

¿Qué sería para usted un profesor destacado? ¿Cuáles recuerda como sus profesores destacados? ¿Qué los hacía ver de esa manera?

En cuanto a su desempeño docente:

1. descubrir la historia de la trayectoria de la práctica del profesor:

Cómo daba sus primeras clases:

---

Tipo de estudiantes:

Qué clases daba

Implementos:

Metodologías:

Formas de evaluación:

Formas de relación con otros profesores:

Cómo diseñaba el Plan de estudios:

Su relación con los directivos:

2. realizar un paralelo de los mismos elementos con una clase de hoy

¿Cuáles recomendaciones le formularía a un profesor nuevo a propósito de realizar una clase en el programa en donde ejerce su profesión?

En lo relacionado con la evaluación docente:

3. Establecer si una percepción sobre el problema de la calidad o una necesidad de calidad

en la universidad o en el programa académico al cual está adscrito realizan evaluación docente? ¿Recuerda cuál sería la normatividad correspondiente? ¿En la evaluación docente realizan autoevaluación del profesor? ¿Cuáles elementos recuerda haber registrado sobre usted en esos procesos?

Sobre el proceso de Formación docente institucional:

¿Conoce algún plan de formación docente? En su defecto, ¿existe algún plan de capacitación de docentes? ¿Quién lo diseñó? ¿Quiénes han sido los beneficiarios?

Cómo ha llegado a naturalizarse los procesos de acreditación y planes de mejoramiento

¿Ha participado en proceso de autoevaluación con fines de renovación de registro calificado? ¿Cuál papel ha desempeñado usted? ¿Qué ha sucedido con los planes de mejoramiento consecuentes?, ¿cuál es su percepción de esos procesos?, ¿qué sucede cuándo se realizan procesos de acreditación, después del proceso qué sucede?

---

(La clave de entrada podría ser la evaluación docente, como en el ejemplo; sin embargo, se podría definir otra clave... no obstante, nos corresponde revisar con mayor detalle la construcción de las preguntas ya que, según los ejemplos, podremos realizar inferencias a partir de las respuestas ya que preguntar de manera directa no lograría obtener la información requerida... recuerda que la búsqueda se orientaría hacia el establecimiento de la relación de las estructuras objetivas en su proceso de incorporación con miras a situar prácticas... interiorización de la exterioridad y viceversa)...

### *Anexo No. 3. Modelo entrevista actores de política*

#### **Preguntas orientadoras dirigidas a los actores de política**

1. hace cuánto tiempo usted se interesa en el tema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia?
2. ¿Como surgió la preocupación por la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia? en Colombia? Cuál era el contexto de país cuando se decide establecer un sistema de la acreditación de la calidad. ¿Qué influencia tuvieron rectores de universidades de reconocida trayectoria como el padre Arango de la Javeriana en la concreción de este tipo de políticas?, Si este tipo de texto tuvo alguna incidencia en el planteamiento del modelo.
3. ¿Quiénes considera usted fueron los actores fundamentales para la consolidación del Consejo Nacional de Acreditación y del sistema de acreditación?
4. ¿Cuáles eran los desafíos de la calidad más importantes en materia de la docencia?
5. ¿Cómo se estima que la implementación de procesos de acreditación de programas tenga efectos en la mejora de la calidad de la docencia?.
6. ¿Considera que el sistema ha logrado este propósito?
7. ¿Cuál cree usted que sería el papel que juegan la practicas de los profesores en la docencia para elevar la calidad de la educación?
8. Es claro que una de las estrategias para el aseguramiento de la calidad de la docencia está en manos de la calidad de los profesores y en su cualificación. Sin embargo, algunos comentarían que la preocupación se centraría en incrementar el número de profesores con doctorado, pero no están centrados en el verdadero producto: al AZ de los estudiantes. ¿Qué opinión tiene usted al respecto?
9. Al analizar las cifras estadísticas del CNA (julio 2017) se encuentra que tan sólo el 17% de las IES (292) cuenta con acreditación, el 15% pregrado y el 5% posgrados (11.900), pondría en evidencia que la acreditación no está cumpliendo con su objetivo de jalonar y fomentar la calidad de la educación superior, siendo solo alcanzable para aquellas Instituciones y

programas que tradicionalmente han sido consideradas de excelencia. ¿Cuál es su percepción al respecto?

10. Por supuesto que hay que asegurar una calidad, que pasa con las regiones cuando las universidades no cuentan con la capacidad para dar cuenta del modelo ( ej:Las condiciones de calidad están asociadas a grupos o doctores pero las universidades mucho más docentes que investigativas) y su aporte a la región es en realidad trascendental, ¿cómo asegurar que esta evaluación sea pertinente?.
11. ¿Qué alternativas solución hay para asegurar la calidad en un sistema de educación superior tan heterogéneo, como por ejemplo en los programas técnicos/ profesionales?
12. He oído que la gente se queja que cada vez que se realiza la renovación acreditación debe dar repasar nuevamente el modelo y que a veces las propuestas del mejoramiento no terminan siendo evaluadas adecuadamente. ¿Qué propone usted al respecto?.

#### *Anexo No. 4. Esquema de variables clasificadas en Nvivo*

#### **Esquema de variables clasificadas en Nvivo**

Nombre	Archivos
1.Formas y tradiciones familiares y personales que confieren peso al actuar	21
Capacidades del profesor	21
Dificultad éxito académico	5
Gusto por el conocimiento	9
Inclinación por el servicio	10
Otros intereses	4
Proclividad éxito académico	14
Tendencia proactiva	13
Tendencia reactiva	7
Entorno Familiar	21
Ausencia de alguno de los padres	4
Conformación familiar actual	11
Estrato socioeconómico 1 2 3	9
Estrato socioeconómico 4 5 6	4
Hermano mayor	8
Hermano menor	10
Hijos únicos	3
Origen rural	2
Origen urbano	19
Presencia de padre y madre	15
Varios hijos	13
Principios y valores a través de padres, hermanos y otros familiares	14
Alto compromiso y responsabilidad (Hermano mayor)	8
Asegurar el futuro (Padre)	5

Capacidad para asumir lo que corresponda (Madre)		6
Condiciones para decidir libremente (Padre)		8
Construir un mundo distinto (Padre)		8
El deber de cuidar a los demás (Madre)		8
Sentido de realidad (Madre)		9
Velar por sus propios intereses (Padre)		4
Referentes profesionales de la familia		21
Alguno de los hermanos tiene formación profesional		14
Familiares con formación universitaria		11
Área ciencias administrativas		5
Área ciencias de la salud		4
Área de educación o ciencias sociales		4
Área ingeniería y afines		5
Máximo nivel escolar de los padres		21
Bachillerato		8
No tiene		3
Primaria		2
Técnico		2
Universitarios		6
Ningún hermano tiene formación profesional		2
No tiene referentes familiares relacionados con su formación		5
Referentes familiares relacionados con su formación		11
2.Disposiciones inculcadas por la escuela, colegio, universidad		21
Condiciones para elegir su profesión		21
Dificultad para ingresar a la Universidad		21
Condiciones para elegir su profesión		21
Dificultad para ingresar a la Universidad		14
Facilidad para ingresar a la Universidad		7
Influencia de familiares		11
Influencia de profesores		4
Vocación profesional		7
Facilidad para ingresar a la Universidad		7
Influencia de familiares		11
Influencia de profesores		4
Vocación profesional		7
Orientación Escuela o Colegio		21
Laico		10
Militar		1
Religioso		10
Referentes negativos de profesores		21
Dificultades pedagógicas		11



Escasos de conocimiento disciplinar		2
Falta de claridad en la relación de la asignatura con la realidad		2
Falta de justicia en las evaluaciones		6
Problemas de ética		1
Relación distante con los estudiantes		7
Sentido de superioridad		8
Referentes positivos de profesores		21
Adecuado respeto y cumplimiento		9
Alto nivel de exigencia		13
Cercanía con los estudiantes		12
Desarrollo del pensamiento crítico		3
Distintas metodologías para asegurar el AZ		16
Justicia en las evaluaciones		3
Pasión por el conocimiento		12
Relación con la realidad		4
Ser ejemplo de profesionalismo		13
Sector escuela, colegio, universidad (privado-público)		21
Privado		13
Público		8
Tipo colegio, escuela (académico-técnico-normalista)		19
Académico		15
Técnico o Comercial		6
3. Acontecimientos significativos		21
Conocer personas que ofrecen oportunidades		9
Difícil inclusión a grupos o situaciones		10
Experiencias de éxito académico o laboral		14
Experiencias de fracaso académico o laboral		6
Fácil inclusión a grupos o situaciones		7
Maltrato a sus condiciones personales		9
Pérdidas familiares		6
4. Características de la posición de profesor		21
Estudios universitarios		21
Doctorado		14
Internacional		6
Nacional		8
Especialización		9
Maestría		18
Universidad privada		13
Universidad Pública		9
Experiencia laboral		19
Educativo		11

Otros sectores (no educativos)		11
Sector privado		18
Sector público		11
Producción Intelectual		11
Artículos académicos		10
+ de 20		3
1 a 10		5
10 a 20		3
Capítulos de libros		9
+ de 20		0
1 a 10		6
10 a 20		3
Libros académicos		9
+ de 20		0
1 a 10		9
10 a 20		0
Software		1
+ de 20		0
1 a 10		1
10 a 20		0
Reconocimientos		6
Académicos		5
Profesionales		1
Redes y comunidades académicas		5
+ de 20		0
1 a 10		4
10 a 20		1
Tiempo de experiencia docente		6
En el programa		5
Total		3
Tutorías_Jurado		11
Participación en comites		8
+ de 20		3
1 a 10		5
10 a 20		3
Trabajos de grado		11
+ de 20		7
1 a 10		0
10 a 20		4
5.Esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas		21
Concepción general sobre las políticas institucionales		21

Alineación con los valores misionales		7
Claridad en los objetivos institucionales		6
Críticas a la gestión directiva		8
Falencias en las directrices institucionales		8
Reconocimiento a la labor directiva		9
Conocimiento predominante sobre la acreditación		21
Adhesión a proyectos de mejoramiento		9
Conocimiento resultados de la autoevaluación		8
Experiencia del proceso de autoevaluación		10
Falta claridad proyectos de mejoramiento		3
La acreditación un asunto exclusivo de gestión		12
Mecanismo exclusivamente de reconocimiento		3
Cuál es su opinión sobre la evaluación		15
Aspectos negativos		8
Aspectos positivos		9
6.Principios organizadores de la práctica docente		21
Características de la buena docencia		21
Alto compromiso con la labor docente		15
Alto dominio disciplinar		12
Construye planes de clase diferenciados		13
Crear oportunidades para los estudiantes		8
Desarrolla la creatividad y la autonomía		10
Disposición de ayuda con los estudiantes fuera de clase		10
Elevado nivel de exigencia y disciplina		9
Enseña de forma facil los contenidos		12
Flexibilidad y diversidad en las formas de evaluación		6
Mostrar pasión por el conocimiento		2
Presta atención a las situaciones particulares de los estudiantes		12
Promueve el desarrollo del pensamiento critico		10
Promueve la participación activa del estudiante		7
Reconoce los distintos estilos de aprendizajes		11
Reconocen los intereses actuales de los estudiantes		7
Relaciona la clase con la realidad		15
Relaciona la investigación y la docencia		9
Se actualiza permanentemente		12
Ser ejemplo de profesionalismo		9
Utiliza distintas metodologías de enseñanza		8
Circunstancias que motivaron su carrera profesoral		20
Consecuencia de la práctica profesional		14
Fue una casualidad		5
Iniciativa propia		8

Necesidad de trabajar		10
Recomendaciones de amigos		7
Relación con el mundo académico		14
Sugerencia de sus profesores		10
Malas prácticas docentes		6
Bajo nivel de compromiso		3
Falta de innovación en las metodologías		2
Falta de respeto al estudiantes		3
Hace difícil el conocimiento		3
No es justo en las evaluaciones		1
No reconoce al estudiante		5
Problemas éticos		2
Proclividad para el cambio y mejoramiento de la práctica		16
Institucionales		9
Personales		12
Sociales		6
Qué diferencias hay en su práctica entre antes y ahora		20
Características curriculares		9
Competencias disciplinares		5
Estrategias didácticas		14
Formas de relacionarse con los estudiantes		14
Intereses académicos		11
Mayor disponibilidad de recursos		5
Modelos de evaluación		12
Perfiles estudiantiles		16
7. Luchas para aumentar capital académico		21
Dificultades y confrontaciones con otros profesores		3
Encargos de dirección, coordinación		18
Reconocimientos institucionales del profesor		14
Vinculación a grupos de reconocimiento académico		15

Nombre	Archivos	Referencias
1. Formas y tradiciones familiares y personales que confieren peso al actuar	21	665
Tendencia proactiva	13	25
Tendencia reactiva	7	8
2. Disposiciones inculcadas por la escuela, colegio, universidad	21	665
Condiciones para elegir su profesión	21	282
Dificultad para ingresar a la Universidad	21	169
Condiciones para elegir su profesión	21	141
Dificultad para ingresar a la Universidad	14	28

Facilidad para ingresar a la Universidad	7	15
Influencia de familiares	11	12
Influencia de profesores	4	7
Vocación profesional	7	12
Facilidad para ingresar a la Universidad	7	15
Influencia de familiares	11	12
Influencia de profesores	4	7
Vocación profesional	7	12
Orientación Escuela o Colegio	21	22
Laico	10	10
Militar	1	2
Religioso	10	10
Referentes negativos de profesores	21	77
Dificultades pedagógicas	11	15
Escases de conocimiento disciplinar	2	2
Falta de claridad en la relación de la asignatura con la realidad	2	2
Falta de justicia en las evaluaciones	6	7
Problemas de ética	1	1
Relación distante con los estudiantes	7	12
Sentido de superioridad	8	10
Referentes positivos de profesores	21	200
Adecuado respeto y cumplimiento	9	17
Alto nivel de exigencia	13	22
Cercana con los estudiantes	12	22
Desarrollo del pensamiento crítico	3	8
Distintas metodologías para asegurar el AZ	16	26
Justicia en las evaluaciones	3	3
Pasión por el conocimiento	12	17
Relación con la realidad	4	4
Ser ejemplo de profesionalismo	13	19
Sector escuela, colegio, universidad (privado-público)	21	50
Privado	13	20
Público	8	14
Tipo colegio, escuela (académico-técnico-normalista)	19	34
Académico	15	17
Técnico o Comercial	6	7
3. Acontecimientos significativos	21	142
Conocer personas que ofrecen oportunidades	9	11
Difícil inclusión a grupos o situaciones	10	18
Experiencias de éxito académico o laboral	14	24
Experiencias de fracaso académico o laboral	6	7

Fácil inclusión a grupos o situaciones	7	8
Maltrato a sus condiciones personales	9	15
Pérdidas familiares	6	10
4.Características de la posición de profesor	21	395
Estudios universitarios	20	122
Doctorado	13	32
Internacional	6	10
Nacional	7	10
Especialización	8	10
Maestría	16	23
Universidad privada	13	19
Universidad Pública	9	15
Experiencia laboral	19	149
Educativo	11	22
Otros sectores (no educativos)	11	20
Sector privado	18	38
Sector público	11	25
Producción Intelectual	11	35
Artículos académicos	10	13
+ de 20	3	4
1 a 10	5	6
10 a 20	3	3
Capítulos de libros	9	10
+ de 20	0	0
1 a 10	6	6
10 a 20	3	4
Libros académicos	9	10
+ de 20	0	0
1 a 10	9	10
10 a 20	0	0
Software	1	2
+ de 20	0	0
1 a 10	1	2
10 a 20	0	0
Reconocimientos	6	8
Académicos	5	6
Profesionales	1	2
Redes y comunidades académicas	5	8
+ de 20	0	0
1 a 10	4	7
10 a 20	1	1

Tiempo de experiencia docente	6	9
En el programa	5	5
Total	3	4
Tutorías_Jurado	11	28
Participación en comités	8	15
+ de 20	3	4
1 a 10	5	8
10 a 20	3	3
Trabajos de grado	11	13
+ de 20	7	8
1 a 10	0	0
10 a 20	4	5
5.Esquemas de clasificación que el profesor establece sobre las políticas	21	296
Concepción general sobre las políticas institucionales	21	124
Alineación con los valores misionales	7	10
Claridad en los objetivos institucionales	6	16
Críticas a la gestión directiva	8	14
Falencias en las directrices institucionales	8	14
Reconocimiento a la labor directiva	9	15
Conocimiento predominante sobre la acreditación	21	101
Adhesión a proyectos de mejoramiento	9	15
Conocimientos resultados de la autoevaluación	8	11
Experiencia del proceso de autoevaluación	10	15
Falta claridad proyectos de mejoramiento	3	8
La acreditación un asunto exclusivo de gestión	12	21
Mecanismo exclusivamente de reconocimiento	3	3
Cuál es su opinión sobre la evaluación	15	45
Aspectos negativos	8	16
Aspectos positivos	9	12
6.Principios organizadores de la práctica docente	21	837
Características de la buena docencia	21	295
Alto compromiso con la labor docente	15	27
Alto dominio disciplinar	12	14
Construye planes de clase diferenciados	13	19
Crear oportunidades para los estudiantes	8	9
Desarrolla la creatividad y la autonomía	10	13
Disposición de ayuda con los estudiantes fuera de clase	10	13
Elevado nivel de exigencia y disciplina	9	13
Enseña de forma fácil los contenidos	12	17
Flexibilidad y diversidad en las formas de evaluación	6	8
Mostrar pasión por el conocimiento	2	2

Presta atención a las situaciones particulares de los estudiantes	12	17
Promueve el desarrollo del pensamiento crítico	10	16
Promueve la participación activa del estudiante	7	11
Reconoce los distintos estilos de aprendizajes	11	12
Reconocen los intereses actuales de los estudiantes	7	12
Relaciona la clase con la realidad	15	31
Relaciona la investigación y la docencia	9	14
Se actualiza permanentemente	12	21
Ser ejemplo de profesionalismo	9	14
Utiliza distintas metodologías de enseñanza	8	12
Circunstancias que motivaron su carrera profesoral	20	165
Consecuencia de la práctica profesional	14	25
Fue una casualidad	5	7
Iniciativa propia	8	11
Necesidad de trabajar	10	12
Recomendaciones de amigos	7	10
Relación con el mundo académico	14	31
Sugerencia de sus profesores	10	14
Malas prácticas docentes	6	29
Bajo nivel de compromiso	3	5
Falta de innovación en las metodologías	2	2
Falta de respeto al estudiante	3	4
Hace difícil el conocimiento	3	4
No es justo en las evaluaciones	1	1
No reconoce al estudiante	5	8
Problemas éticos	2	2
Proclividad para el cambio y mejoramiento de la práctica	16	74
Institucionales	9	12
Personales	12	32
Sociales	6	10
Qué diferencias hay en su práctica entre antes y ahora	20	169
Características curriculares	9	15
Competencias disciplinares	5	5
Estrategias didácticas	14	21
Formas de relacionarse con los estudiantes	14	29
Intereses académicos	11	15
Mayor disponibilidad de recursos	5	9
Modelos de evaluación	12	22
Perfiles estudiantiles	16	34
7. Luchas para aumentar capital académico	16	69
Dificultades y confrontaciones con otros profesores	3	4



Encargos de dirección, coordinación que asume como profesor	13	29
Reconocimientos institucionales del profesor	7	10
Vinculación a grupos de reconocimiento académico	11	24

*Anexo No.5. Matriz de resultados análisis de correspondencia de variables*

**Matriz de resultados análisis de correspondencia de variables**

Enunciados	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12	N13	N14	N15	N16
N2	19%															
N3	5%	50%														
N4	6%	41%	49%													
N5	23%	28%	43%	43%												
N6	18%	24%	21%	-4%	-5%											
N7	6%	9%	-3%	-4%	16%	11%										
N8	-19%	-8%	23%	14%	28%	-21%	-25%									
N9	0%	48%	54%	-19%	27%	10%	10%	-8%								
N10	18%	20%	2%	-9%	21%	-51%	-8%	-23%	42%							
N11	35%	27%	37%	12%	42%	50%	-8%	16%	34%	-17%						
N12	-22%	10%	29%	43%	18%	3%	-12%	45%	-15%	-8%	11%					
N13	16%	-5%	19%	28%	-6%	-6%	-15%	32%	-25%	-17%	3%	-35%				
N14	27%	-18%	-5%	6%	35%	-10%	-51%	10%	-1%	29%	37%	-6%	17%			
N15	46%	36%	47%	59%	-21%	6%	11%	51%	14%	18%	27%	23%	19%	7%		
N16	-7%	11%	55%	33%	38%	7%	-23%	55%	16%	-5%	24%	6%	-28%	-4%	-5%	
N17	11%	12%	-7%	43%	36%	24%	-18%	-12%	-31%	-18%	27%	-15%	-12%	-11%	34%	4%

**Enunciados**

Código	Nombres
N1	Capacidades del profesor
N2	Entorno Familiar
N3	Principios y valores a través de padres, hermanos y otros familiares
N4	Referentes profesionales de la familia
N5	Condiciones para elegir su profesión
N6	Orientación Escuela o Colegio
N7	Referentes negativos de profesores
N8	Referentes positivos de profesores

N9	Sector escuela, colegio, universidad (privado-público)
N10	Tipo colegio, escuela (académico-técnico-normalista)
N11	Acontecimientos significativos
N12	Concepción general sobre las políticas institucionales
N13	Conocimiento predominante sobre la acreditación
N14	Opinión sobre la evaluación
N15	Características de la buena docencia
N16	Circunstancias que motivaron su carrera profesoral
N17	Proclividad para el cambio y mejoramiento de la práctica