



**Lineamientos de calidad de la educación superior: *el caso de la Universidad  
Tecnológica del Chocó (UTCH)***

July Mariona Rivas Bustacara

Tutor

Jaime Arturo Duarte Quevedo

Maestría en Gobierno y Políticas Públicas

Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales

Universidad Externado de Colombia

Bogotá

2018

## **Agradecimientos**

Mi agradecimiento se dirige a quien ha forjado mi camino y me ha dirigido por el sendero correcto, a Dios. Gracias por tus bendiciones, las lecciones de vida que me enseñaron mis errores y, sobre todo, por no abandonarme en mis momentos de adversidad aun cuando he perdido la fe.

# Contenido

<b>Agradecimientos</b> .....	2
<b>Resumen</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo 1</b> .....	8
<b>1.1 Planteamiento del Problema</b> .....	8
<b>1.2 Objetivos</b> .....	10
<b>1.3 Justificación</b> .....	10
<b>1.4. Limitaciones</b> .....	11
<b>Capítulo II: Contextualización Categórica y Definiciones</b> .....	13
<b>1. Antecedentes</b> .....	13
<b>2. Marco Teórico</b> .....	17
<b>Capítulo III: Método, Metodología</b> .....	33
<b>Aspectos generales</b> .....	33
<b>1. El método</b> .....	34
<b>1.1 Enfoque epistemológico</b> .....	35
<b>1.2 Posición del investigador</b> .....	36
<b>2. Enfoque metodológico: Etnografía</b> .....	37
2.1 Perspectivas y niveles.....	38
2.2 Terreno .....	40
2.3 Etnografía en el estudio de las políticas públicas .....	40
<b>3. Instrumentos</b> .....	41
3.1 Observación Participante.....	41
3.2 Fuentes secundarias e informantes .....	42
3.3 La entrevista .....	42
<b>4. Análisis: categorías o unidades de análisis</b> .....	43
4.1 Sector educativo .....	43
4.2 Organismos de control y regulación.....	44
4.3 Las políticas públicas .....	44
4.4 La educación .....	44
4.5 La calidad .....	45

4.6 Autonomía.....	45
<b>Capítulo IV: Hallazgos .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Capacidad de Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) para implementar los lineamientos de calidad de la educación superior: Alcances y limitaciones.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2 Los lineamientos de calidad de la educación superior en Colombia y su <i>traducción</i> al contexto de la UTCH.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 La “calidad” como un predicado de transformación ontológica de la educación .....</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo V: Conclusiones .....</b>	<b>78</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>94</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>96</b>

## **Resumen**

A lo largo del siguiente trabajo se aborda la problemática de la certificación de calidad en las instituciones de educación superior en Colombia, centrados en el caso de la UTCH, haciendo un análisis desde las diferentes concepciones de políticas públicas, calidad y calidad de la educación, su historia y desarrollo, aplicando la metodología desde la óptica de la investigación etnográfica; partiendo de la hipótesis de que no es posible la eficaz implementación de los lineamientos establecido por el Consejo Nacional de Acreditación por diferentes factores, entre los que se pueden contar lo político, lo económico y lo social .

## **Introducción**

En el siguiente escrito se presentará una investigación relacionada con la implementación de las políticas públicas enfocadas a la calidad en la educación superior en Colombia, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), evidenciando la gran diferencia entre dichas directrices generadas desde el poder político central y su aplicación efectiva al contexto regional. Para este caso se hará énfasis en la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH), teniendo en cuenta que es la única institución de carácter público de esta zona del país, vislumbrando el por qué los programas que ofertan no reciben la acreditación de alta calidad.

Inicialmente, se presentarán los antecedentes del espacio que se va a estudiar, así como de las categorías claves para realizar el análisis pertinente; a continuación, en el que se ha denominado marco teórico, se exponen las definiciones de las categorías principales, lo que permitirá tener claridad sobre la forma en la que se aborda el tema, entre estas categorías se pueden encontrar: políticas públicas, calidad y calidad en la educación superior; cómo son entendidas desde la comunidad académica y su contextualización a la legislación colombiana, aplicadas desde el gobierno central y los gobiernos locales. A cada una de estas categorías se le hará el respectivo análisis teniendo en cuenta esta investigación, lo que servirá de referente y guía para un mejor entendimiento del tema y su desarrollo desde tres factores definidos: el análisis de la solución, el grado de apoyo y el impacto. Dentro de este análisis de la educación superior se tienen en cuenta tres perspectivas: lo cuantitativo, lo cualitativo y lo hermenéutico, además de su articulación para la proyección de políticas públicas de educación superior.

En el siguiente capítulo se expone el planteamiento del método y la metodología de investigación seleccionada para realizar el ejercicio de recolección de información y su respectivo análisis, enfocado en el tema propuesto y las definiciones establecidas en el marco teórico.

A través de los dos últimos capítulos titulados: Hallazgos y Conclusiones, respectivamente, se presentará el análisis de la información recolectada por medio del proceso de etnografía

virtual y entrevistas; en las conclusiones, desde los hallazgos y la perspectiva de la autora, se expone la respuesta a la pregunta de investigación.

# Capítulo 1

## 1.1 Planteamiento del Problema

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se establecieron unos lineamientos o directrices con el fin de generar estándares que permitan evaluar los niveles de calidad en la educación superior; según estos parámetros se generan procesos que permiten otorgar acreditaciones de alta calidad en cada uno de los programas ofertados, así como a nivel institucional, para universidades públicas y privadas.

Entre los parámetros se pueden encontrar temas enfocados al profesorado, a los estudiantes, procesos académicos, investigación, entre otros; que abarcan todos los aspectos institucionales con los que, se considera, debe contar una universidad. Sin embargo, no se establecen diferenciaciones culturales, sociales y económicas de las distintas regiones que componen el territorio nacional, lo que ha llevado a que muchas universidades, especialmente de carácter público, encuentren obstáculos para cumplir con las directrices que les permitan alcanzar la denominación de calidad requerida.

Desde la perspectiva teórica, para las entidades gubernamentales, los lineamientos o directrices estandarizadas que establecen, son entendidas como políticas públicas; sin embargo, profundizando en las definiciones establecidas para este concepto, se pueden encontrar aspectos que diferencian los planteamientos del mismo, de tal manera que se cae en desaciertos que, a su vez llevan a que existan Instituciones de Educación Superior (IES), que no llegan a cumplir completamente con las solicitudes del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Para el caso de la presente investigación, se trabajará el caso de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH), que en la actualidad no cuenta con ningún programa de pregrado ni de posgrado acreditado y, por lo tanto, no cuenta con certificado de Acreditación de Alta Calidad; esto se debe a diversas situaciones que se viven, no sólo al interior de la IES, sino a nivel regional, aspectos que no son tenidos en cuenta por la CNA a la hora de emitir su concepto.



En la región chocoana se cuenta con profundos problemas de desigualdad social y económica, los cuales se ven reflejados directamente en el nivel educativo. Según un artículo del periódico El Tiempo (2016), el departamento de Chocó tiene la tasa de pobreza más alta del país (62,8%), en comparación con las otras regiones; haciendo énfasis en los problemas sociales, Chocó es el departamento con el mayor índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NIB) con un porcentaje de población afectada del 79,1%.

A nivel educativo, las cifras no varían mucho, en un informe emitido por la Defensoría del Pueblo (2014) sobre la crisis humanitaria en el Chocó, se expone que la tasa de analfabetismo es del 20,9%, y la asistencia escolar es del 58%.

Siguiendo esta misma línea, el informe antes mencionado también expone que *“el 37,3 por ciento de los chocoanos ha alcanzado el nivel de básica; el 25,8 por ciento, secundaria, y solo el 7,3 por ciento el nivel superior y posgrado.”* (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2014)

Según Melo-Becerra (2017), desde una perspectiva internacional, la tasa de cobertura de Colombia es relativamente baja (47%), cuando se compara con países desarrollados de la región como Argentina (80%) y Chile (87%), superando a países como Cuba (41%), Panamá (39%) y México con un (30%), al igual que la de Latino América y el Caribe (37,7%). Por otro lado, mientras la tasa promedio de cobertura en el país cerró en 49.4% en 2015, en el departamento del Chocó cerró en 24.1%, menos de la mitad. Llama la atención, según las propias estadísticas del MEN, que en 2010 la tasa de cobertura era del 25.8% mientras la nacional era del 37.1%, lo cual significa que no solo son cifras muy bajas, sino que también se han ido deteriorando. Esta participación se traduce en 13.327 estudiantes, estando la mayoría de ellos en programas universitarios (90%) y ningún programa doctoral. La formación técnica profesional casi no existe (solo reporta dos estudiantes) (MEN, 2017).

Habiendo expuesto las ideas principales que se tratarán a lo largo del escrito, y la breve contextualización de la situación educativa en el Chocó, se considera importante exponer la pregunta guía de la investigación: ¿En qué medidas las políticas públicas de calidad en la educación superior del Estado colombiano se han implementado en la Universidad Tecnológica de Chocó (UTCH)?

## **1.2 Objetivos**

### **Objetivo General:**

Analizar la implementación de los lineamientos para la calidad en la educación superior del Estado colombiano que se han aplicado en la Universidad Tecnológica de Chocó (UTCH).

### **Objetivos Específicos:**

- Establecer y definir las categorías fundamentales que permitan enfocar y clarificar la investigación.
- Describir los parámetros de acreditación para educación superior en Colombia y contextualizarlo con el caso de la UTCH.
- Definir las posibles razones por las que la Universidad Tecnológica del Chocó no cuenta con programas acreditados.

## **1.3 Justificación**

La pertinencia de esta investigación se puede plantear desde dos perspectivas: por un lado, el planteamiento de políticas públicas de educación superior, por otra parte, la visibilización de las problemáticas que se evidencian en los procesos de acreditación de alta calidad en algunas universidades del país, y cómo estas están directamente relacionadas con las características propias de la región.

Las denominadas políticas públicas en educación superior establecidas por el MEN, el CNA, y el SNA; buscan generar pautas que permitan certificar los niveles de calidad de cada una de las instituciones que oferten programas educativos, ya sean públicas o privadas. Sin embargo, si se tiene en cuenta el documento en el que se encuentran estos parámetros, se habla de lineamientos, no de políticas, conceptos que se relacionan, pero que no llevan a lo mismo. Así mismo, se habla desde el concepto de “calidad”, relacionándolo con las políticas públicas y educación superior, por lo tanto, para entender esa relación es importante establecer definiciones claras que permitan la perspectiva desde la cual se da esa relación y como se aplican en los lineamientos.

Por otra parte, se considera importante tener claro el contexto de la UTCH, teniendo en cuenta que es la única IES pública de la región, por lo que facilita el acceso a la educación superior a la población del Chocó; pero, a pesar de esto, cuenta con una serie de problemáticas que la han llevado a la situación en la que se encuentra actualmente. Según Mera (2017), menciona en un artículo publicado por el Diario El Espectador que, por un lado, la crisis que atraviesa dicha institución es una clara muestra de “...*las fallas del Gobierno Nacional en la ejecución de una política pública de educación superior (prácticamente inexistente)*”; por otro lado, dice que hay una mala administración de los recursos que le son asignados, razón por la cuales el cuerpo docente entró en paro.

Con esta breve contextualización, se tiene una mayor claridad sobre las problemáticas por las que atraviesa la institución y, como estas influyen para que no se lleguen a cumplir con los requisitos establecidos desde el gobierno nacional para que le sea otorgada la certificación de acreditación de alta calidad en ninguno de sus programas.

Teniendo en cuenta lo expuesto en este apartado, se considera de gran importancia realizar la presente investigación, la cual permitirá visualizar de manera concreta el nivel de implementación por parte de la UTCH de los lineamientos establecidos por la CNA, y así mismo, el por qué no le es otorgada la acreditación de Alta Calidad.

Desde la perspectiva de la investigadora, la intención de llevar a cabo el presente trabajo se da desde sus vivencias como estudiante y actual egresada, ya que se encontró con varias dificultades, en varios aspectos de la institución; por lo tanto, busca poder generar cambios que le permitan a la UTCH tener un mejor nivel educativo, y así mismo asegurar la calidad e impactar positivamente a la región.

#### **1.4. Limitaciones**

Las mayores limitaciones se dieron con relación al proceso de recolección de información. Los imaginarios fuertemente arraigados mediaban como estándares de los discursos que la población analizada ponía de manifiesto en sus opiniones y perspectivas. Como el contraste de éstas, en el marco de una investigación etnográfica, se realiza haciendo un seguimiento de las prácticas, lograr presenciar el momento preciso en que éstas entran en contradicción con los discursos fue poco posible, se debió recurrir a mecanismos como el del “informante”. Por

otro lado, verificar algunos datos como los de “corrupción”, además de ser muy complicado resultaba incluso peligroso. El modo en que las lógicas del mercado se reproducen en las prácticas de la universidad pasan desde triquiñuelas legales, vacíos semi-legales, hasta actos abiertamente ilegales y violentos.

## Capítulo II: Contextualización Categórica y Definiciones

### 1. Antecedentes

A continuación, se presentará una breve reseña de los principales conceptos que se trabajaran en la investigación, esto, teniendo en cuenta que se considera de importancia tener una claridad histórica del surgimiento de los mismos, para luego, mostrar la definición que se encuentre más acorde, o contextualizada al tema que se está trabajando.

El concepto de Políticas Públicas es usado por primera vez a finales del S. XIX por Woodrow Wilson, quien planteaba la necesidad de desarrollar una doctrina científica aplicada a la administración, defendiendo la separación entre la decisión política y la ejecución burocrática (González, 2008), desde el campo de la administración. Pero no es sino hasta 1950 que Harold Laswell “manifestó un conductismo al que denominaron “ciencias de la política” (Laswell, 1951), poniendo un significado mayor sobre las cuestiones de política, intentando que en la atención de los problemas y sus remedios no se perdiera el análisis científico.” (González, 2008).

En tiempos recientes se ha desarrollado un amplio análisis a nivel académico sobre el concepto de política pública, y a pesar de que se dan diversas definiciones, muchas de estas tienen similitud entre sí; para la presente investigación, se utilizará la definición dada por Gracas Rua, quien afirma que las políticas públicas son:

*“...conjunto de decisiones que se traducen en acciones, estratégicamente seleccionadas (dentro de un conjunto de alternativas, conforme a una jerarquía de valores y preferencia de los interesados). Su dimensión es pública por el tamaño del agregado social sobre el cual coinciden, pero sobre todo por su carácter imperativo, siendo este revestido de la autoridad legítima y soberana del poder público.”. (Gracas Rua,2006)*

Con la idea de mantener un orden jerárquico, que permita dar un mejor entendimiento al documento, la siguiente categoría a trabajar es “*calidad*”, teniendo en cuenta que se encuentra directamente relacionada con la pregunta de investigación.

Según González (2002), se suelen buscar los orígenes empíricos de la noción de calidad incluso antes de la revolución industrial; sin embargo, un análisis más detallado revela que el giro decisivo que la impulsa como indicador determinante en las prácticas sociales se sitúa a mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial.

En 1933, el Doctor W. A. Shward, aplicó por primera vez el concepto de “*control estadístico de proceso*” con propósitos industriales (Cruz 2000). Cuando en 1939 estalló la Segunda Guerra Mundial, los estudios sobre cómo elevar la eficiencia de los procesos bajo un método moderno consistente en el control estadístico llevó a los norteamericanos a crear el primer “*Sistema de Aseguramiento de la Calidad*” vigente en el mundo actual (Zeithmal 1993).

El objetivo fundamental de esta creación fue el establecer con absoluta claridad un sistema novedoso para garantizar que se evitara la pérdida de vidas humanas: “*uno de los principales interesados en elevar la calidad y el efecto productivo de ésta fue el gobierno norteamericano y especialmente la industria militar de Estados Unidos, para los militares era fundamental el evitar que tantos jóvenes norteamericanos permanecieran simple y sencillamente porque sus paracaídas no se abrían*” (Cruz 2000: 8-10).

La lógica inherente a las dinámicas de esta guerra impulsó un sin número de procesos de tecnificación, los cuales, empezaron poco a poco a incluirse, ya no sólo en la elaboración de objetos y productos manufacturados sino en la misma dinámica social, entendida esta como un proceso de generación de artefactos sociales, los cuales demandaban una ingeniería que elevara la eficiencia de las funciones y los sistemas encargados de la optimización del bienestar: “*Aquí ya no juegan los derechos humanos sino la eficacia con que pueda cumplirse el objetivo central de la práctica gubernamental, a saber, que los hombres se comporten económicamente y sean capaces de desplegar su libertad conforme a los intereses de una comunidad económica*” (Castro 2004: 146).

En este punto de la historia surge la *Total Quality Management* (Gestión de la Calidad Total), una estrategia de gestión desarrollada en las décadas de 1950 y 1960 por las industrias japonesas a partir de las prácticas promovidas por el experto en materia de control de calidad

W. Edwards Deming, impulsor en Japón de los círculos de calidad, también conocidos en ese país como círculos de Deming y Joseph Juran (González 2002). A su vez, el Doctor Armand V. Feigenbaum introdujo un programa de calidad en la *General Electric* donde se aplicó por primera vez el *Total Quality Control* en Estados Unidos, cuyos postulados aparecen en su libro “Total Quality Control” en 1951, este concepto se traslada con éxito a Europa a partir de 1961(Cruz 2000: 8-14).

La implementación de este pragmatismo económico dentro del conocimiento social explotó con el surgimiento de la Escuela de Economía de Chicago<sup>1</sup>, que sería el antecedente inmediato de un proceso en el cual el saber sobre lo social se reformuló bajo un nuevo paradigma que buscaba obtener resultados concluyentes mediante el uso del “*método científico*” (Zamitiz 1999). Gary Becker (1976) sostiene que “*el enfoque económico provee un valioso marco unificado para comprender todo el campo del comportamiento humano*”.

Por último se encuentra el término “calidad educativa”, de la que se empieza a hablar hacia la década del 60, cuando la UNESCO, durante la Conferencia de Buenos Aires, hace referencia al concepto de “calidad” a la formación del personal docente, los contenidos y los métodos de enseñanza; tiempo después, durante la Conferencia de Ministros de Educación, llevada a cabo en Venezuela en 1971, se adiciona la preparación de los docentes, la relación entre educación y desarrollo y, la idiosincrasia nacional. (Jaramillo, 2004)

Según Chiroleu (2011) las actuales políticas públicas de educación superior en América Latina fueron establecidas desde la década del 90. En la actualidad, muchas de estas políticas se mantienen vigentes; sin embargo, estas no dan solución a problemas de fondo que afectan los procesos educativos. Desde la academia no se ha podido establecer un concepto que defina estos procesos, algunos grupos académicos mencionan que hace parte de procesos neoliberales, mientras que otros lo denominan como “neo-intervencionismo” (Acosta, 2002);

---

<sup>1</sup>Lo que Foucault denomina “El neoliberalismo norteamericano”, que, según él, se implementa a partir “de 1933-1934 por Roosevelt. Y el primer texto fundamental de ese neoliberalismo norteamericano, escrito en 1934 por Simons, que fue el padre de la Escuela de Chicago, es un artículo que se titula “Un programa positivo para el *laissez-fairé*” (Foucault 2007: 250).

y finalmente hay quienes lo definen con un “...*carácter neoconservador de la intervención en el ámbito de la educación superior...*” (Chiroleu, 2011)

Estas tres denominaciones se pueden resumir en el fortalecimiento de la presencia reguladora del Estado por medio de la creación de diversas instituciones y mecanismos que establecen parámetros que delimitan el accionar de la IES.

En Colombia, se habla de calidad en la educación desde mediados del Siglo XX, sin embargo, para el caso del presente trabajo, se hará relación de las entidades encargadas de establecer los parámetros que permiten obtener la calificación que acredite el cumplimiento de los requerimientos establecidos.

En primer lugar, se habla del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), que es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos, formulados con el propósito fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior cumplen con los requisitos suficientes para recibir la “*Acreditación de Alta Calidad*”, así como que llevan a cabo sus propósitos y objetivos. (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992)

Por otro lado, se encuentra la Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que es una entidad de carácter académico que hace parte del SNA, y que fue creado bajo la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992; su actividad depende del Consejo Nacional de Educación Superior, entidad que define su reglamentación, funciones e integración. (CNA, s.f.)

Según se muestra en la página web de la CNA (s.f.), los fines con los que esta entidad fue creada:

*“...derivan de los establecidos en la ley al crear el Sistema Nacional de Acreditación y establecer como objetivo fundamental “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad que realizan sus propósitos y objetivos. El sistema de acreditación es un proceso voluntario para las*



*Instituciones de educación Superior. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten disfrutaran de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).”*

Por último, y dejando un poco de lado las categorías puntuales que se van a trabajar, se hablará sobre el espacio en el que se desarrolla la investigación, y punto central de la misma, la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, ubicada en Quibdó, y con sedes a lo largo del todo el departamento.

Esta es una institución de carácter público fundada en 1972 y regulada por la Ley 30 de 1992; cuenta con ocho facultades, dieciocho programas académicos de pregrado en su sede central, y oferta otros diez en los municipios donde tiene sede. En lo referente a los posgrados, cuenta con dos especializaciones y tres maestrías, y en convenio cuenta con una maestría –aunque en la página web aparecen otros programas, estos no cuentan con código SNIES, ni precio- lo que refleja una alta oferta académica para la población que atiende. (UTCH, 2018)

Teniendo un contexto sobre los principales temas que se abordan a lo largo de la presente investigación, se pasará a establecer la definición de las categorías clave de la misma, de manera que se tenga un mejor entendimiento sobre el tema que se está abordando y cómo este ha afectado el espacio seleccionado.

## **2.Marco Teórico**

Las categorías que a continuación se definen han sido ampliamente debatidas en las últimas décadas, y así mismo han representado transformaciones en el sector educativo, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Con esto se busca que las definiciones sean acordes a la perspectiva de la investigación, dándole a esta una estructura acorde a los objetivos planteados.

En el caso colombiano, el propósito de la educación superior está determinado por el modo de imaginarse el mundo, de pensar la realidad social y entender la naturaleza humana. Desde esta perspectiva, se establecen las categorías fundamentales para interpretar la presente investigación, entre las que se pueden contar: políticas públicas, calidad y calidad educativa; las cuales permitirán tener un mejor entendimiento del tema que se está trabajando, así como de la forma en que se abordará.

En Colombia, las diversas políticas<sup>2</sup> se establecen desde el gobierno central y están dirigidas a todas las regiones del país, generalizando a sus poblaciones, sin tener en cuenta que cada territorio cuenta con diversas dinámicas: culturales, sociales, políticas, económicas y, educativas propias; que permiten resaltar la diversidad de culturas que conforman el territorio nacional.

Lo anterior permite hacer énfasis en las políticas públicas, de las que se empieza a hablar en los años cincuenta definiéndolas como: “*las disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas ..., con base científica, interdisciplinaria y al servicio de gobiernos democráticos*” (Aguilar Astorga & Lima Facio, 2009). Como dato de interés, se considera que en este periodo de tiempo surge también el análisis de las políticas públicas como disciplina, como se observa en los trabajos de Lerner y Lasswell (1951), Lasswell (1971), Dror (1971) y desde otra dimensión, los experimentos realizados en el Ministerio de la Defensa de los Estados Unidos conocidos como PPBS (*Program, Planning and Budgeting System*) (Ordoñez-Matamoros 2013: 16). Para la década del 70, se definen como: “*el conocimiento del proceso de decisión y el conocimiento en el proceso de decisión.*” (Aguilar Astorga & Lima Facio, 2009).

Como el concepto se utilizará desde lo establecido en la legislación colombiana, se planteará la definición gubernamental que de este se encuentra; por tanto, en Colombia se entienden las políticas públicas como una construcción social que puede ser definida como una estrategia con la cual el gobierno coordina y articula el comportamiento de los actores a través

---

<sup>2</sup> Entendiendo este concepto como: “el curso de acción que sigue un actor o actores al tratar un problema o asunto de interés... presta atención a lo que de hecho se efectúa y se lleva a cabo más que a lo que se propone y quiere. Las políticas se conforman mediante un conjunto de decisiones, y la elección entre alternativas” (Aguilar, 2003<sup>a</sup>; en Aguilar Astorga & Lima Facio, 2009)

de un conjunto de sucesivas acciones intencionales, que representan la realización concreta de decisiones en torno a uno o varios objetivos colectivos, considerados necesarios o deseables en la medida en que hacen frente a situaciones socialmente relevantes. (Torres-Melo & Santander, 2013: 55)

Esta definición está dada desde los planteamientos de algunos autores, los cuales son expuestos por Torres-Melo y Santander (2013) de la siguiente manera:

*“Se entiende lo político en su dimensión decisional, como aquella realizada por una sociedad, la cual es subsecuentemente implementada por ella (Pennings, Kema & Kleinnijenhuis, 2006). Y el carácter de público da a entender que aquellas disposiciones que se plasman en política pública son la expresión de la elección colectiva (González, 1998); es decir, se sustentan en el campo de los intereses comunes, en la esfera pública. Por lo tanto, la decisión de qué asunto debe ser objeto de política está lejos de ser un proceso aséptico de definición gubernamental del bienestar social, y más bien, es el resultado de las dinámicas de conflicto y cooperación que se dan en la construcción pública de los asuntos, donde los intereses particulares entran en disputa para ser considerados de interés general, dando forma a lo público.” (55)*

Teniendo en cuenta la discusión planteada en la presente investigación, se considera importante presentar una definición del concepto *Lineamientos*, que necesariamente se encuentra ligada a la definición de *Políticas Públicas* expuesta anteriormente.

De esta manera, desde lo establecido por el MEN, se entiende por *Lineamientos* como: *“...las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23” (MEN, s.f.)*

A pesar de que esta definición se encuentra dada desde los lineamientos curriculares, de la misma se rescata el hecho de que los *Lineamientos*, son orientaciones que con el fin de apoyar

un proceso; aspecto que permite establecer la diferencia con lo definido por *Políticas Públicas*, por lo tanto se pudo establecer que en Colombia no existen Políticas Públicas de Calidad en la Educación Superior, sino Lineamientos que le permiten a las IES alcanzar estándares que les permitan obtener la acreditación, en los programas ofertados y a nivel institucional.

Teniendo en cuenta esto, de aquí en adelante se hará referencia al término Lineamientos y no a Políticas Públicas.

A pesar de que no se seguirá utilizando este concepto, si se considera importante adoptar un término que se desprende del mismo, y el cual se considera clave para el análisis de la información que permita dar respuesta a la pregunta de investigación formulada, se habla puntualmente de la *Territorialización de las Políticas Públicas*; este concepto está ligado al hecho de que una de las ideas encontradas en las definiciones expuestas sobre políticas públicas, menciona que estas deben ser acordes al contexto y las problemáticas propias de la región, y por lo tanto se considera importante tener como subcategoría dicho término.

La territorialización de las políticas públicas es: “*el proceso de de-construir y reconstruir los procesos de actuación de los poderes públicos, es decir, examinar relaciones, alianzas y conflictos entre el gobierno central y los gobiernos locales; a efectos de identificar la forma en que dichas instancias intervienen en cada política concreta y con qué resultados específicos, señalando los mecanismos y tipos de coordinación generados.*” (DEMUCA, 2011:X)

De esta manera, la formación de la agenda pública territorializada depende de tres factores que, de una u otra manera, determinan su viabilidad: análisis de la solución, el grado de apoyo y el impacto. Es así como plantear la territorialización de las políticas públicas implica hacer una reflexión concienzuda sobre lo sustantivo, puesto que el problema no se da únicamente en la definición de los alcances y límites del contenido de una política pública, sino en las bases institucionales de donde emergen las relaciones entre el gobierno central y los gobiernos locales en los procesos de implementación, y más aún en las diferentes modalidades de cooperación inter-institucional para su desarrollo. (DEMUCA, 2011)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que los lineamientos son establecidos por actores que, deben contar con las competencias suficientes y el conocimiento específico para tomar decisiones de orden público, que desde lo institucional logren generar transformaciones enfocadas en generar mejoras ante determinadas situaciones de carácter social. Para el caso de los lineamientos en Colombia enfocados en la educación, se cuenta con instituciones como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); desde donde se establecen estos son establecidos para garantizar la calidad de la educación superior, pública y privada, a lo largo del territorio nacional.

Muchos teóricos del *Análisis de la Políticas Públicas* (APP) pretenden diferenciar el ejercicio de gobierno (*politics*), del proceso de las políticas públicas (*policys*) dentro de una narrativa evolutiva de especialización: “en los años 50 y 60, las políticas públicas (*policies*) eran consideradas como variables dependientes de la actividad política (*politics*) [...] A partir de los años 70, apareció progresivamente un interés por el estudio de la acción pública, y la política pública *per se* (*policy*) se forjó como un concepto y objeto de estudio aparte” (Ordoñez-Matamoros 2012: 28); pero desde el punto de vista de la genealogía, estos procesos deben ser entendidos en el marco del acontecimiento de sentido que los atraviesa: el mercado.

El caso de la UTCH resulta bastante sugerente para este análisis dado que el mismo contexto de la región reproduce las contradicciones de la formación social colombiana en general. Condiciones que son constitutivas del modo en que la educación superior se ha venido reformulando en el país. Desde luego, esto hace parte de toda una lógica global de transformación de la educación (y de la sociedad en general) a partir del esquema axiomático del mercado. Sally Hunt, secretaria general de *University and College Union*, llamó la atención sobre el verdadero alcance de la reforma que se originó con el ampliamente publicitado *Plan Bolonia*: “Todo el panorama de la educación superior en este país cambiaría. Lo que es una universidad y su propósito sería completamente diferente”.

Algunos lo han denominado “neoliberalización de la educación”, sin embargo, como se expondrá más adelante, el desplazamiento de la sociedad a la forma-empresa es quizás anterior a las primeras formulaciones del denominado “neoliberalismo”, el cual, no es más que un modo de nombrar a la misma lógica del mercado desatada, liberada de las

restricciones y regulaciones estatales (o bajo un nuevo pacto de conveniencia y facilitación). Ya no sólo fomentando y potenciando prácticas sociales en el marco de sus dinámicas, sino fundamentando *la totalidad de las relaciones sociales* en sí mismas.

En su libro, *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Laval (2004), sociólogo y pedagogo francés, objeta la extrapolación del modelo empresarial a la escuela. Argumenta que el modelo que somete la educación a una lógica de mercado se sostiene en la idea de que la utilidad, la eficacia, y la competitividad, determinan las formas de actividad. La fuerza orientadora de la gestión educativa pasa a ser el rendimiento.

El análisis de Laval (2004) desestima el celebrado poder de las competencias que tanto alaban los neoliberales, en tanto que redefine el aprendizaje en sí mismo, la búsqueda del conocimiento, la problematización del estado de cosas imperante, etc., por un mecanismo para asegurar una mejor posición dentro del mercado laboral; aún más, un atractivo nicho de mercado en el que sus comerciantes, desde que aseguren su propia rentabilidad no discutirán con ningún gobierno de turno y se pondrán al servicio de sus intereses coyunturales: “un factor de atracción de los capitales, cuya importancia se va incrementando en las estrategias globales de las empresas y políticas de adaptación de los gobiernos” (Laval 2004: 28).

Laval concuerda con Duhalde (2008), en que las reformas educativas actuales están impulsadas por una concepción del saber como utilidad en la actividad económica, con un rol destacado para el saber científico y el saber tecnológico, y por las exigencias de la competencia entre economías. Lo que no es tan evidente, y pocas veces se discute a profundidad, es que esta concepción de saber se instala en forma de prácticas educativas que terminarán produciendo subjetividades e identidades particulares (Daniels 2001).

Para Jorge Antonio Herrera (2013), con este enfoque “se desdeñan su origen, sus objetivos y misión como generadora de conocimiento a cambio de convertir a las universidades en fábrica de mano de obra que abastece un mercado con el sofisma de la pertinencia”. Según Santos Guerra (1999), la dirección de las instituciones escolares se asentará, consecuentemente, en una autoridad de corte empresarial, que responda a las exigencias de

la cultura imperante: cumplir las órdenes, seleccionar la clientela, conseguir medios, encaminar la acción a la consecución de objetivos, mantener el orden, controlar el cumplimiento, eliminar a quienes no consiguen las metas propuestas.

El interés por diagnosticar el proceso educativo con las mismas herramientas que cualquier producto del mercado, implica, no sólo que los instrumentos de medición se enfoquen en cuestiones de cálculos costo-beneficio alejados del propósito del conocimiento en sí mismo, sino que, inevitablemente, la educación se transforma en un instrumento en la lógica de la producción de riqueza.

Es así como cada momento histórico establece sus propias condiciones de posibilidad, que no siguen una lógica trascendente en dirección a su realización metafísica, en ese sentido, el paso de una *actividad de gobierno* a un proceso de *administración de la vida* (biopolítica<sup>3</sup>) lo explica, no una línea evolutiva en el tiempo, sino el empoderamiento de una lógica por sobre otra: la razón-empresa por la razón-Estado.

Este correlato que subyace a esta manera de pensar el ejercicio de gobierno, ahora como una cuestión de “administración”, es muy claro: “el mercado terminó convirtiéndose en el ámbito desde el cual se define la ciudadanía. Es decir, con la emergencia del neoliberalismo en el siglo XX, ser ciudadano ya no será más un asunto de “derechos”, sino un asunto de “emprendimiento”” (Castro-Gómez 2010: 146).

Por ello, no es simplemente, como lo dice Vega, que “los contenidos de los programas los dictan los clientes y no las instituciones educativas” (Vega 2012). En la medida en que las instituciones educativas construyen sus currículos, atravesadas por un contexto social que posiciona imaginarios sobre lo deseable y beneficioso para ella misma, la elección del

---

<sup>3</sup>“En los cursos Seguridad, territorio, población y Nacimiento de la biopolítica donde se puede apreciar cuál es el problema que empieza a ocupar a Foucault ya desde finales de los años setenta: las prácticas de libertad. Sus estudios del liberalismo y el neoliberalismo pueden ser vistos como bosquejos preliminares para entender el modo en que la libertad forma parte de una tecnología de conducción de la conducta. No se trata simplemente de dominar a otros por la fuerza, sino de dirigir su conducta de un modo eficaz y con su consentimiento, lo cual presupone necesariamente la libertad de aquellos que deben ser gobernados” (Castro 2012)

“cliente” siempre-ya es una elección de segundo orden, sus coordenadas de maniobrabilidad han sido definidas de antemano.

*“que puede ser medido en forma objetiva y cuantitativa por parte de los clientes [...] éstos son los que al estar satisfechos con el producto que se les vende dictaminan la calidad de la educación. Si los padres de familia, influidos por su posición de clase, sus ingresos económicos, la publicidad favorable a la educación privada y mercantil, consideran que es una mala escuela aquella que pretende formar integralmente a sus hijos, ofreciéndoles, por ejemplo, cursos de ciencias sociales y humanidades, porque creen que educación de calidad debe enseñar economía, gerencia, finanzas y marketing, pues serán ellos los que con sus pagos incidirán en lo que deben enseñar o no las instituciones educativas.” (Vega 2012)*

Lo que se vuelve indistinguible, es la realidad de sus productos ideológicos: cuando leemos sin ningún contexto declaraciones como esta: “incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales”, no sabemos si se habla de una empresa, un equipo de diseño publicitario, una institución educativa, etc., lo que sí queda claro es el tipo de ideología que la promueve.

En el mismo sentido en que la calidad de la educación es entendida como una educación que debe ser eficiente y útil, subrayar que se deben aceptar las “buenas ideas” sin ningún prejuicio, aplicarlas sean cuales fueren sus orígenes (ideológicos) es ya una forma de reproducir este esquema de práctica social definida por la forma-empresa (por la ideología del mercado) ¿Cuáles son esas “buenas ideas”? Desde luego, la respuesta es: “ideas que den resultado”.

Lo anterior demuestra lo decisivo que resulta vincular la tendencia en marcha hacia una “sincronización” de la educación superior con el modelo de mercado, no sólo en la forma de la privatización directa, o de los vínculos con las empresas, sino también en el sentido más general de un proceso de cercamiento de lo común de los productos intelectuales, de



privatización del “intelecto general” (Marx llamó el “intelecto general” refiriéndose al conocimiento colectivo en todas sus formas, desde la ciencia hasta el *know how* práctico).

La Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública (1993) define en relación con la calidad que:

*“A partir de una evaluación de las universidades públicas del país, se encontró que no hay un vínculo formal entre la oferta de programas académicos y las necesidades sociales y laborales. Se observó, además que la evaluación de la productividad académica es incipiente y que en cuanto a lo académico la misión propuso indicadores de calidad/eficiencia en la evaluación institucional para las Universidades Públicas y la creación de mecanismos que hagan posible la acreditación de todas las universidades del Estado y en cuanto a extensión e investigación, plantean flujos de información formales entre las instituciones y los mercados, vinculados con la Ciencia y la Tecnología, que faciliten consolidar y desarrollar las comunidades científicas nacionales, manteniendo abiertos los espacios de promoción de cultura de alta calidad, permitiendo organizar y actualizar un sistema que incorpore las variables de esos mercados.”*

Respecto al marco institucional Myrian Henao Wille (1999), en su estudio sobre políticas públicas y educación superior, cita las siguientes características entre otras, intentando relacionar la sociedad y el Estado con las metas del desarrollo institucional:

*“Una alta dependencia de la universidad pública del financiamiento fiscal, contrastada con un proceso continuado de drásticos ajustes y confusión en las políticas gubernamentales de financiamiento (subsidios a la demanda y crédito educativo como sustitución del financiamiento directo); el deterioro de las condiciones de calidad de la enseñanza y la investigación de las universidades públicas con respecto a planta física y equipamiento; la confusa diferenciación de tipos de instituciones de enseñanza superior; las altas tasas de desempleo de los graduados de la educación superior; la baja productividad académica*

*en las instituciones de enseñanza superior; el aumento de la matrícula hacía la oferta privada, en la que prima la deficiente calidad de sus programas y el mercado de servicios y títulos, frente a la baja capacidad de regulación y de control del sistema de educación superior; la escasa capacidad de gobernabilidad y gobernación en su actual organización institucional; la introducción de la acreditación como mecanismo central de regulación de la calidad y la necesidad de demostrar mecanismos de viabilidad y sostenibilidad de la misma”.*

Por su lado Martínez Boom entiende lo siguiente:

*“El término calidad no es fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula. Además, los actores sociales interesados en la educación –el Estado, la Iglesia, (...), los padres de familia, el cuerpo docente, los estudiantes, entre otros – tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende el concepto de calidad, en función de las distintas demandas que hacen al sistema” (Martínez Boom, 2004).*

La Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) (2012) propone por su lado una política pública para la educación superior en Colombia, en el cual plantea:

*“garantizar el acceso en igualdad de condiciones a una educación superior de calidad; la articulación con niveles precedentes, calidad y pertinencia de la oferta de cara a las necesidades del país y de las regiones. También aconseja redefinir la relación de la educación superior con la sociedad, siendo obligación del Estado, como regulador del bien común en la sociedad, proveyendo recursos para la creación, dotación, mantenimiento y oferta de la misma, su competencia para reglamentar la oferta y vigilar la calidad y su obligación de garantizar el acceso al uso de la educación superior como bien de uso público.”*

Y continúa:

*“En cuanto al reconocimiento de la educación superior como servicio público, asunto que quedó consagrado en la Constitución de 1991, el énfasis se concentra en el mejoramiento de su calidad, en la ampliación y apertura, que asegure el acceso igualitario de los ciudadanos y en su función como Estado para proveerlo, regularlo, financiarlo, evaluarlo y reglamentarlo.” (ASCUN, 2012:24)*

Cabe resaltar respecto a la ley 30 de 1992, que el MEN (2011) se enfoca en dos objetivos principales

*“Ampliar la cobertura con calidad, lo cual se ha venido cumpliendo mediante las actividades orientadas al apoyo de la gestión en las instituciones de educación superior, creación en los centros regionales, estrategias para disminuir la deserción, uso de nuevas metodologías y tecnologías y aseguramiento de la calidad, para lo cual se ha requerido la articulación de la educación no formal y continua con la educación formal y el sistema nacional de formación para el trabajo, la definición de condiciones mínimas y estándares de competencias para programas, el diseño e implementación del sistema de aseguramiento de la calidad y el diseño, aplicación y análisis de los exámenes de estado de calidad en la educación superior” (MEN, 2011).*

El punto de inflexión que marca este momento histórico determinará a futuro el modo en que las sociedades se piensan así mismas, y las prácticas que promueve este tipo de percepción sobre la experiencia misma de la vida. La noción de “calidad”, atraviesa la vivencia cotidiana de las personas en los niveles más íntimos de la experiencia singular: *“La “buena o mala calidad” de algo remite, generalmente, a situaciones agradables (en el primer caso) o desagradables (en el segundo) y, por lo tanto, la reacción frente a esa palabra se encuentra condicionada por un sentimiento, que tuvo su origen en un juicio de valor” (Bianchetti 2009: 3).*

En el marco de este desplazamiento, en el año 1966 se usa por primera vez en la literatura especializada el término de “calidad educativa”, cuando el economista Charles Beevy escribe el libro *La calidad de la educación en los países en desarrollo*. En 1968 Philips Cooms, un experto de la UNESCO, en su libro *La crisis mundial de la educación* retoma la misma noción de calidad educativa con el sentido que ahora se le da (Yañez 1994). Pero, no es sino hasta 1983 que, en los Estados Unidos, cuando se publicó el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación* conocido como *Una Nación en Riesgo* (Torres 1986), se habla directamente de “calidad educativa” como un lineamiento de política pública por parte de un Estado (Vega 2012).

Para Renán Vega (1999), se puede entender que: “De ahí en adelante el término de “calidad educativa” se introdujo en la jerga oficial, e incluso entre sectores críticos, hasta convertirse hoy en un lugar común, cuando ningún gran pedagogo y educador ha utilizado tal término, que ha sido extraño a la reflexión sobre las grandes cuestiones de la educación”.

Desde el punto de vista de algunos sectores críticos, este informe (*Una Nación en Riesgo*) es una reacción a las propuestas “progresistas” que impulsaban por la época la politización de espacios antes restringidos a la esfera privada. Todos estos movimientos de mujeres, de libertad sexual, ecológicos, a favor de una economía social, etc., eran, según algunos intelectuales, el foco contra el que iba dirigido dicho informe:

*“Desde 1970, como consecuencia de los movimientos de los derechos civiles y la migración masiva, principalmente de Latinoamérica, pero también de otros países del Tercer Mundo, a los Estados Unidos, la academia se ha convertido en un sitio de debates políticos en torno al principio del conocimiento. Desde los 1970, hemos presenciado el florecimiento de diferentes tipos de «estudios»: estudios de la mujer, estudios afroamericanos, estudios chicano-latinos/as, estudios étnicos, estudios gais y lésbicos, estudios asiáticos, estudios nativoamericanos”* (Mignolio 2005: 53)

En el artículo titulado *Nation at risk, La educación neoconservadora*, del PhD en Educación Internacional y Desarrollo, Carlos Alberto Torres, se destaca críticamente esta percepción:

*“[...] es importante señalar la asociación que se hace en el reporte entre crisis en la educación (crisis en los niveles de calidad de la educación, y la pérdida de confianza en la educación por parte de los norteamericanos) con la decadencia moral y cultural, propiciada por las reformas liberales en la educación. En este sentido, el reporte muestra un ataque contra la "progressive education", un énfasis en la socialización para el trabajo productivo a través de las escuelas, agencias y, eventualmente, programas de entrenamiento, una creciente centralización del poder, un papel directivo más expreso del departamento de educación y una supervisión más estricta y estrecha de la tarea educativa y la construcción del currículum.”*

Por su parte, Angulo Rasco (1999), también identifica un cambio en la historia de la educación a partir de la crisis del Estado benefactor y los procesos de transformación socioeconómica asociados a él (Alba Rico 2007; Pérez Gómez 1997). Según Rasco, el giro a lo que él denomina “*un énfasis en lo cualitativo*” comienza a notarse desde mediados de la década de los 60, coincidiendo con una crisis en el Estado benefactor que da paso al neoliberalismo, y con éste, al desarrollo de iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción, en la que jugaron un papel central las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para Rasco (1999) el “ciclo cualitativo” se caracteriza por “organizar los discursos desde el poder, en torno a la idea de calidad en los sistemas de educación”. Otros autores coinciden en marcar el sello ideológico de este giro por su asociación con el neoliberalismo, la globalización y las tendencias posmodernas (Pérez Gómez 1997, 1998; Pulido Chaves 2009; Santos Guerra 1999) que, de acuerdo con Sander (1996), caracterizan un nuevo orden económico y político internacional.

De modo que la calidad de la educación no es sencillamente un objetivo “natural” al cuál, en razón a su carácter innato, debemos suscribir sin más; de hecho, nos enfrentamos a una

multiplicidad de posiciones con respecto a la calidad de la educación que van desde un debate acrítico de lo que se debe reformular *dentro* de los procesos educativos para conseguir aumentar los estándares de acuerdo a su lógica inherente, pasando por un cuestionamiento, tanto de las metodologías evaluativas de dicha gestión, como de los *aparentes* propósitos de la función social de la misma; hasta llegar a un rechazo tajante de esta noción de calidad educativa como cómplice de una malformación de lo que en algún momento fue considerado un proceso de aprendizaje y una analítica en los espacios del saber, para convertirse en un mero engranaje de la productividad y el mercado laboral.

En un análisis introspectivo de la lógica inherente a la calidad de la educación, podemos destacar tres perspectivas de discusión que vendrán a determinar en últimas el Análisis y Diseño de Políticas Públicas (ADIPP). En un primer lugar está el nivel de la cuestión en sí, los análisis y debates que se mueven dentro de la dimensión de lo *cuantitativo* ¿qué se debe mejorar para alcanzar los “resultados” óptimos en cuanto a calidad de la educación se refiere? En un segundo nivel dentro del marco de lo *cualitativo*, lo problemático gira en torno al ¿cómo se mide y cómo se entiende este proceso?, una reflexión externa a los procedimientos y metodologías.

Finalmente, en el nivel *hermenéutico*, la pregunta se centra no en los contenidos que se disputan la relevancia de la calidad de la educación, sino en el contenido que está *detrás* de esta forma de entender la educación. Es decir, este adjetivo que dota de sentido a la educación y que sólo es comprensible dentro de una red articulada de prácticas y discursos las cuales tiene un propósito común.

Retomando el periodo de posguerra, una serie de transformaciones comienzan a reformular el conjunto de las experiencias sociales con relación a la educación como institución social, entendida como mecanismo de aprendizaje. Este “acontecimiento de sentido” (para servirme de la terminología del filósofo francés Guilles Deleuze (1970)), se mueve en dos niveles que se complementan: primero, en la dimensión del saber, en el marco de las relaciones entre el

conocimiento y el poder<sup>4</sup>; así como, en la dimensión de las “prácticas discursivas” (Hall 210: 471) que constituyen (lo que experimentamos como) la realidad.

En el análisis que sigue se intentará capturar las tensiones más importantes con relación a estos tres niveles: de la discusión por un incumplimiento de los ítems reseñados por el organismo de control y vigilancia; pasando por el cuestionamiento de dicho organismo y sus presupuestos evaluativos; hasta el modo en que se articula todo este “dispositivo” dentro de una completa “tecnología” del orden social en un contexto específico.

Teniendo en cuenta las definiciones establecidas para la presente investigación, ya se puede empezar a hacer una interrelación entre las mismas, comenzando con el concepto de “calidad” relacionado desde la perspectiva empresarial con otros aspectos sociales, y para esto se mencionará el momento en que se empieza a hablar de lo que fue la denominada “revolución conductista (o behaviorista)”, que es considerada como el referente más importante de la ciencia política anglosajona contemporánea, y la cual se puede definir de la siguiente manera:

*“En términos de objeto, este movimiento centro la atención en la conducta política de los individuos -de ahí el adjetivo conductista o behaviorista-, con la esperanza de descubrir sus leyes y tendencias observables. En este sentido, se empezó a entender la ciencia política como una ciencia “pura”, es decir, el énfasis se puso en explicar el porqué de los fenómenos antes que en la aplicación de los conocimientos ya acumulados” (Lozada 2008: 37).*

El propósito inicial de estos enfoques era el de establecer los lineamientos de un método científico (positivista) ajustado a la conducta humana y a las elecciones de los sujetos (Lozada 2008: 32), con el objetivo de construir un sistema de herramientas que hiciera

---

<sup>4</sup> “Foucault decía que no sólo el conocimiento es siempre una forma de poder, sino que el poder está involucrado en las cuestiones de si se aplica el conocimiento o no, y en qué circunstancias. Esta cuestión de la aplicación y efectividad del saber/poder es más importante, pensaba, que la cuestión de su “verdad” (Hall 2010: 474)

posible la administración de las sociedades a partir de la especialización de los procesos de gestión de lo público mediante “el reparto terminante de valores” (Easton 1979).

Según lo anterior, el análisis de políticas públicas se puede tomar también como un producto del desplazamiento global, lo que es visto por Ordoñez-Matamoros (2012) como un cuestionamiento sobre: “¿cómo producir políticas eficaces que corresponda y hagan realidad solo objetivos propuestos de la manera más eficiente posible?”. Como se señaló, este vínculo está lejos de ser una coincidencia aislada, en la medida en que las teorías economicistas y la ideología neoliberal empiezan a inundar la realidad social en su conjunto, la práctica política también se ve reformulada.

Teniendo claridad con respecto a definición de políticas públicas, y habiendo designado una definición para la categoría de *Calidad* en el apartado inmediatamente anterior, se continuará con la categoría de *Calidad en la Educación Superior*, la cual es entendida desde la CNA como: “*El concepto de calidad aplicado a las instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate.*” (CNA, 2013)

El haber planteado las anteriores definiciones, permite tener un mejor entendimiento del tema que se trabaja a lo largo de la investigación, y así mismo, tener una claridad de la perspectiva desde la cual se lleva la discusión en torno a la misma.



## Capítulo III: Método, Metodología

### Aspectos generales

En esta investigación se utilizaron diferentes herramientas investigativas que buscaban ofrecer, mediante la combinación de técnicas y modos de análisis, una aproximación a las tensiones y los antagonismos constitutivos de la calidad de la educación superior en Colombia, tomando como punto de referencia el caso específico de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH).

Para ello, se realizó un análisis de los aspectos de las relaciones políticas, sociales y económicas que subyacen a las dinámicas de la universidad, incorporando la perspectiva de la gente, de forma muy similar a como lo realizan los estudios etnográficos: “El objeto general del trabajo de la etnografía es la descripción, para su comprensión, de la vida social” (Galindo 1998: 187).

El término etnografía suele referirse, en el ámbito de la antropología, a tres cosas distintas: primero, a su uso como técnica de investigación que estaría definida por la observación participante; segundo, a lo que algunos antropólogos llaman “encuadre metodológico” (Restrepo 2001), es decir, la manera de abordar la investigación misma. Y, finalmente, para indicar un tipo de escritura que, a diferencia de una novela o un cuento, se trataría de un género literario que pretende relatar aspectos verídicos basados en una investigación empírica de la situación.

Para este caso, el uso de la etnografía como una metodología, no debe confundirse con su uso como una técnica, ni como un método. Son palabras que a menudo se usan como si fueran sinónimos pero que deben ser diferenciados. Las técnicas son los instrumentos o las herramientas de investigación en sí mismas (encuestas, entrevistas, censos, etc.). La metodología, por su parte, es la particular manera en que se operativizan ciertas técnicas de investigación, por lo que apunta al cómo, al “encuadre” de la investigación. Y, el método, es la discusión epistemológica en el que se debate el porqué del cómo.

El hecho de que el uso de la etnografía para esta investigación esté en el plano metodológico, señala que, incluso, en situaciones que no implican la observación participante, como el caso del análisis de documentos oficiales e históricos, o el uso prioritario de fuentes secundarias con el apoyo ocasional de fuentes primarias, se pueda seguir hablando de etnografía tal y como lo entienden los antropólogos.

## **1. El método**

En el mundo académico existe una imprecisión ampliamente extendida, en el sentido común de muchas personas con respecto a la etnografía y a quién la realiza. En la medida en que etimológicamente la palabra se descompone en *ethno* (pueblo, gente) y *graphia* (estudio, descripción), la etnografía parecería significar una escritura o descripción de los pueblos o gentes. Además, esta labor está más identificada con la investigación antropológica, como algo distintivo a su disciplina.

Sin embargo, hoy, la etnografía no sólo es utilizada por antropólogos ni se limita a los estudios de las comunidades indígenas. Desde hace ya décadas, profesionales de diferentes formaciones vienen recurriendo a la ella para adelantar sus estudios (Cfr. Willis 2008, Hebdige 2004), y, además, los grupos poblacionales en los que se interesa también se han diversificado.

Recientemente, se han elaborado etnografías multisituadas (Marcus 2001), en las que se pretenden dar cuenta de gentes, cosas o ideas que se encuentran en diferentes lugares, por no mencionar las etnografías del ciberespacio y de la cibercultura, que se viene posicionando hace algún tiempo como un reto a la labor etnográfica en el marco de la emergencia de las tecnologías digitales.

Como se menciona en la justificación, este tipo de abordaje crítico sobre la calidad de la educación superior en el departamento del Chocó, específicamente en la UTCH, ha sido poco documentado, la bibliografía al respecto es casi inexistente, por lo que la investigación debió moverse también en el nivel exploratorio o formulativo. No existe un cuerpo teórico

suficiente que sirva de soporte y guía al modo de proceder. Sin embargo, el hecho de que el problema de investigación surgiera, en principio, de la experiencia personal de la investigadora, existen ciertas hipótesis poco elaboradas que se espera clarificar con el avance de la dinámica investigativa.

### **1.1 Enfoque epistemológico**

Esta investigación transita dentro de los enfoques epistemológicos de la teoría crítica, los estudios poscoloniales (o la teoría decolonial latinoamericana), la crítica posdesarrollista, la teoría materialista del discurso, el deconstruccionismo, entre otros, muy cercanos a lo que en los Análisis de Políticas Públicas (APP) se conoce como “constructivismo” (Ordóñez-Matamoros 2013 :59), los cuales, entre otras cosas, cuestionan las pretensiones de objetividad de la investigación clásica propia del empirismo positivista.

La particularidad de estos enfoques, es que asumen las limitaciones del investigador en tanto *perteneciente* a la realidad que problematiza (o bien, restringido por las construcciones sociales de su propio contexto), un presupuesto pasado por alto en las pretensiones de neutralidad (y objetividad) observable en los estilos escriturales del científicismo social empírico-congnitivista, sobre todo, cuando hacen mención de los “hechos” como evidentes por sí mismos, sin mediación de la interpretación del investigador.

La teoría del discurso ha demostrado cómo la apariencia de imparcialidad enmascara una privilegiada posición que se naturaliza/reificia como el “estado de cosas” (invisibilizando los procedimientos que engendran la evidencia de sentido). Estos *topoi*, “lugares comunes”, operan como normalizadores que se activan cuando perciben un compromiso político explícito en algún proceso investigativo, ignorado que si existe una posición política (parcialidad subjetiva) por excelencia, es aquella que se presenta a sí misma como imparcial. Esto es lo que, en la teoría crítica, y en los estudios culturales, se denomina: “teorización de la política, y politización de lo teórico”.

De este modo lo plante el antropólogo Eduardo Restrepo:

*“Hasta hace un par de décadas, con el objetivismo como ideología dominante, en la redacción de los textos académicos se debía expurgar cualquier indicio del sujeto. Se compelió a que los textos fueran redactados en tercera persona, nunca en primera persona. La distancia y la invisibilidad hacían parte de la etiqueta del ‘buen decir’, eran condición de posibilidad para ser siquiera escuchado. Pero más allá de estas estrategias de borradura gramaticales, había que deshacerse de toda presencia del sujeto escribiendo como si se lo viera todo, como si se lo supiera todo, pero sin ser visible al igual que la mirada de dios. Los presupuestos epistémicos del objetivismo han sido absolutamente cuestionados, así como se han puesto en evidencia las implicaciones y compromisos políticos de este imaginario de verdad. Hoy apelar a escribir en tercera persona es un estilo que algunos etnógrafos pueden encontrar adecuado para ellos, pero no es un requisito de escritura*

*Cada vez con mayor frecuencia las etnografías son escritas apelando a estilos creativos. Digresiones sobre las emociones del etnógrafo o descripciones enfatizando su particular sensibilidad no son ahora extrañas. Más comunes, sin embargo, son las redacciones donde se aprecia el lugar del etnógrafo y en las cuáles se evidencia lo necesariamente parciales que son sus interpretaciones y descripciones. Se ha claudicado la pretensión de ubicuidad y verdad absoluta del objetivismo.” (Restrepo 2001).*

## **1.2 Posición del investigador**

Como en otros enfoques investigativos, en los que se podría resaltar la labor de Orlando Fals Borda con su Investigación Acción Participativa (IAP) (Borda, Rahman 1991), esta investigación no es una propuesta exclusiva, ni sustancialmente, académica, sino que se supone como práctica intelectual en una estrecha relación con intervenciones políticas concretas. Esto es lo que Stuart Hall (2010) ha denominado la ‘vocación política’ o la ‘voluntad política’ de las prácticas intelectuales. No sólo por el hecho de existir una disposición explícita de afectar el estado de cosas, sino por la condición más estructural de que todo conocimiento es político:

“El conocimiento vinculado al poder no sólo asume la autoridad de “la verdad” sino que tiene el poder de *hacerse él mismo verdadero*. Todo conocimiento, una vez aplicado en el mundo real, tiene efectos reales, y en ese sentido al menos, “se vuelve verdadero”. El conocimiento, una vez usado para regular la conducta de los otros, implica constricciones, regulaciones y prácticas disciplinarias. Entonces, “No hay relación de poder sin la correlativa constitución de un campo de conocimiento, y no hay conocimiento alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault 1977a: 27)” (Hall 2010: 474).

## **2. Enfoque metodológico: Etnografía**

De una forma muy general, se podría definir a la etnografía como: “aquel conjunto de técnicas de investigación que hacen énfasis en la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas) (Restrepo 2002).

No está de más señalar que la “descripción” siempre está mediada por las determinaciones del contexto al que pertenece quien describe, lo que en la teoría deconstruccionista se conoce como el “descentramiento del sujeto”. En la misma línea que Wittgenstein, quien sostenía que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, Oswald Ducrot pone de manifiesto que no se puede trazar una clara línea de separaciones entre los niveles descriptivo y argumentativo del lenguaje, es decir, no existe el contenido descriptivo neutral. Toda descripción (designación) ya es un momento de algún esquema argumentativo; los predicados descriptivos son en definitiva gestos argumentativos naturalizados, aplicados de un modo automático, inconsciente.

Es por esto por lo que, en la etnografía se conocen estas descripciones como *comprensiones situadas*:

*“Estas descripciones son comprensiones situadas porque dan cuenta de formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas con las cuales se ha adelantado el estudio. Situadas también porque dependen*

*en gran parte de una serie de experiencias (de observaciones, conversaciones, inferencias) sostenidas por el etnógrafo en un momento determinado para estas personas que también hacen y significan dependiendo de sus propios lugares y trayectorias, de las relaciones sociales en las que se encuentran inscritos y de las tensiones que encarnan.” (Restrepo 2002).*

## **2.1 Perspectivas y niveles**

Aunque la investigación estuvo a cargo de un estudiante de la Maestría en Políticas Públicas de la Universidad del Externado de Colombia con sede en Bogotá, su lugar de procedencia es de la zona objetivo de estudio. La investigadora, además, es egresada de la Universidad Tecnológica del Chocó, lo que le permitió obtener lo mejor de los dos mundos: lo que los antropólogos llaman perspectiva *emic*, y perspectiva *etic*:

*“Algunas vertientes de la antropología culturalista norteamericana de los cincuenta recogieron esta distinción para plantear que la perspectiva ‘emic’ es aquella que los miembros de una cultura tienen de la misma, mientras que la ‘etic’ es la que los antropólogos no miembros de la cultura elaboran sobre ella. En otras palabras, el conocimiento desde adentro (‘emic’) o desde afuera (‘etic’) de una cultura.” (Restrepo 2004).*

De esta manera, a partir de la formación en la maestría, en la que se construyeron suficientes bases teórico-críticas para abordar la problemática, y, por otro lado, gracias a las experiencias previamente desarrolladas en la zona a estudiar, se pudo contar con el solapamiento de estas dos perspectivas analíticas y sus falencias constitutivas:

*“El etnógrafo, como sujeto ubicado, comprende ciertos fenómenos humanos mejor que otros. Él o ella ocupa un puesto o lugar estructural y observa desde un ángulo particular. Hay que considerar, por ejemplo, que la edad, género, su condición de extraño y la asociación con el régimen neocolonial, influyen en lo*

*que el etnógrafo aprende. El concepto de ubicación también se refiere a la forma en que las experiencias cotidianas permiten o inhiben ciertos tipos de discernimiento” (Rosaldo 1991: 30).*

Además de esta diferenciación entre las perspectivas emic y etic, en la labor etnográfica se distinguen tres niveles de la información. Primero, lo que la gente hace, esto es, las prácticas que realizan y las relaciones que establecen para adelantar estas prácticas. Ahora bien, el etnógrafo puede ser testigo de algunas prácticas, aunque algunas otras no puedan ser observadas directamente por él, debido a que se adelantan en momentos o lugares a los que no ha tenido acceso o requieren de ciertas prescripciones que impiden su presencia.

Segundo, lo que la gente dice que hace, esto es, lo que se cuenta cuando se les pregunta por lo que hacen. Este es el nivel donde las personas presentan ante el investigador su versión, la cual puede variar significativamente o poco de lo que realmente hacen dependiendo de muchos factores.

Tercero, lo que la gente debería hacer, es decir, lo que se considera como el deber ser. No se puede confundir este nivel del deber ser con lo que realmente sucede, porque a menudo hay una distancia y contradicciones entre lo que la gente piensa que debería hacer y lo que hace. Lo que se debería hacer da cuenta del nivel de los valores ideales, de las aspiraciones de unas personas.

Con todo, en la labor etnográfica estos tres niveles no deben ser confundidos, pero los tres son igualmente importantes para comprender y describir las relaciones entre prácticas y significados para unas personas en particular. El análisis de estas lógicas que complementan la ley pública oficial, mediante prácticas no reconocidas en público, o bien, mediante la idealización de escenarios que desplazan el énfasis de los antagonismos, constituye el resultado final de la investigación en general.

Lo que se debe entender es la brecha entre lo que se hace y lo que se dice que se hace, lo cual implica que el investigador entienda que la forma como la gente se representa y presenta ante otros lo que hace constituye una fuente importante de investigación sobre los sentidos de la vida social para esas personas. Lo mismo sucede con lo que se debería hacer. No hay que confundirlo con lo que la gente hace, pero en sí mismo y por su diferencia con lo que la gente

hace, se constituye en una grandiosa fuente sobre el universo moral de las personas con las cuales se está trabajando.

## **2.2 Terreno**

La Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) fue la geografía que sirvió como espacio para la problematización, lo que en etnografía se conoce como “terreno”; geografía o espacialidad, tal y como la entienden hoy los representantes de la llamada “geografía radical” (Harvey 2001). Esto es la una producción social de un espacio social no limitado a las fronteras físicas, sino que incorpora todas aquellas formaciones espaciales resultado de las dinámicas políticas, económicas y culturales por las que se ve atravesado el espacio a problematizar.

## **2.3 Etnografía en el estudio de las políticas públicas**

Un ejemplo del uso de este encuadre metodológico para el análisis de las políticas públicas en esta zona del Chocó, nos lo otorga la investigación que dio como resultado el documento: “Políticas de la alteridad: Etnización de "comunidad negra" en el Pacífico sur colombiano”, un texto que hace parte de una investigación del Instituto Colombiano de Antropología y Colciencias titulado "Poblaciones negras y modernidad: Acción colectiva, sociedad civil y Estado en el Pacífico colombiano".

Concretamente, el texto describe el contexto, las mediaciones y los actores que hicieron posible la reciente emergencia de la "comunidad negra" como grupo étnico para dicha región. Intenta rastrear los diferentes planos, actores y agendas legislativas (políticas públicas) que intervienen en el proceso de producción de una particular alteridad cultural, que signan novedosas identidades y posibilitan el despliegue de un importante movimiento organizativo.



### **3. Instrumentos**

Como en la mayoría de las investigaciones, se articularon diferentes técnicas de investigación durante periodos de tiempo diferentes. A esta combinación de diferentes técnicas suele llamársele: triangulación. De manera prioritaria el estudio centró sus esfuerzos en el análisis documental y la codificación de la información obtenida de los diferentes sectores que, según los análisis, se vieron atravesados por la problemática de la calidad de la educación superior en la UTCH.

#### **3.1 Observación Participante**

Como su nombre lo indica, “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber 2001: 57).

De una manera muy general, la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo. En palabras de Octavio Cruz: “La técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (2007: 47).

En la medida en que tanto la observación, como la participación, están constitutivamente descentradas, surge una serie de variaciones: observación directa o indirecta, de observación sin participación, de observación mediante la participación, participación completa o parcial, entre otras. Para esta investigación se tomó una definición general de participación: “El acto de participar cubre un amplio espectro que va desde ‘estar allí’ como un testigo mudo de los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con distintos grados de involucramiento” (Gruber 2001: 72).

### **3.2 Fuentes secundarias e informantes**

Debido a que los procesos y las lógicas que subyacen a la calidad de la educación superior están determinadas por dinámicas sociales y económicas nacionales e internacionales, y la forma que toman estas dinámicas en el caso concreto de la UTCH son en su mayoría no reconocidas y de difícil observación, las denuncias, y los análisis de estas otras fuentes fueron determinantes.

La técnica del “informante” fue de vital importancia. Dado que una de las principales características para elegir a un informante es su conocimiento de lo que nos interesa estudiar, identificar, crear empatía y aceptación con este tipo de agentes, fue determinante. En algunos casos, solo unas cuantas personas tienen acceso a ciertos conocimientos y prácticas: “[...] las respuestas suelen estar íntimamente relacionadas con el contexto en que se brindan y las posiciones estructurales y situacionales que ocupan los informantes, de modo que es necesario ponderar dichas respuestas y cómo se han obtenido” (Guber 2005: 101-102).

### **3.3 La entrevista**

La entrevista puede parecer una técnica sin mayores misterios, esto se debe, en gran parte, a que la imagen que se impone cuando se habla de entrevista es la adelantada por un periodista a un personaje destacado o la que se desarrolla como parte del cubrimiento de un hecho noticioso. No obstante, la entrevista como técnica de investigación etnográfica es bien distinta (y en algunos puntos contraria) de esta imagen.

La entrevista etnográfica es una técnica que demanda gran preparación y que sólo es útil para el investigador si se adelanta correctamente. En la medida en que estas entrevistas se elaboran dentro de una investigación para ofrecer datos relevantes que ayuden al investigador a comprender más adecuadamente la problemática que está estudiando, deben ser consideradas como un componente dentro de un proceso de investigación y no de manera aislada ni desconectada de un problema de investigación concreto, por ello, el proceso de selección de las fuentes, aquellos representantes idóneos de los grupos que interactúan, es fundamental. En este sentido, se definieron 11 objetivos prioritarios a ser entrevistados, es decir, 11

representantes oficiales de los distintos sectores de la población que integra la geografía de la UTCH en el tema específico de la calidad de la educación superior.

A manera de aclaración, la entrevista como *diálogo formal* se diferencia de las charlas espontáneas de carácter informal, lo que no quiere decir que las charlas informales o espontáneas no hayan sido una fuente crucial para la presente investigación. Al contrario, es en gran parte a través de estas charlas que se hizo posible adentrarse en la comprensión de las percepciones, prácticas e interacciones de las personas sobre el problema de investigación. Aprender a conversar desprevenidamente con la gente, escuchando realmente lo que dicen, preguntando cuando es del caso y sabiendo guardar silencio es una destreza que se aprendió con mucha satisfacción.

#### **4. Análisis: categorías o unidades de análisis**

Este es el resultado de un largo proceso de destilación de los materiales obtenidos durante el trabajo de campo, así como del bagaje teórico que subyace al problema de investigación. Entendemos la categorización como una fase del proceso de investigación en la cual se decantan una multiplicidad de documentos, entrevistas, observaciones e interpretaciones, en aras de producir unas temáticas diferenciadas y unos índices analíticos que guíen la discusión en la escritura.

##### **4.1 Sector educativo**

Esta categoría se refiere a la subdivisión en sectores implicados en el fenómeno de la calidad de la educación en la UTCH. Se destacaron tres sectores significativos en la recolección de la información: La institución y sus programas; los docentes; y los estudiantes. El diagnóstico ofrecido por el proceso de recolección de la información señalaba estas tres dimensiones como aquellas que determinaban el nivel de la calidad de la educación en la Universidad Tecnológica.

## **4.2 Organismos de control y regulación**

Cuando se habló de políticas públicas de calidad de la educación superior, con mayor o menor precisión, se hizo referencia a los organismos nacionales (MEN, CNA, CESU, CONACES, etc.), y en ocasiones, también, los organismos internacionales (El Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el BID, etc.). Esto, según se infiere, con el propósito de hacerse de puntos de referencia sólidos a la hora de aventurar algún comentario. La jurisprudencia, la normatividad, los proyectos, sus investigaciones, en general, fueron sin duda una temática analítica que ocupó gran parte de los análisis y observaciones.

## **4.3 Las políticas públicas**

Cuando se hizo referencia a las políticas públicas, las poblaciones las asociaban en general a cualquier programa, normatividad, proyecto e iniciativa del gobierno nacional y las instituciones que lo representan. Lo más relevante del modo en que abordaban el tema de las políticas públicas los distintos sectores, fue cierta ambivalencia muy similar a la que la misma ley tiene con sus interpelados: aunque como suele señalarse “todos somos iguales frente a la ley”, en concreto existen una realidad de desigualdades políticas, económicas, sociales y culturales que determinan la relación de cada uno frente a dicha ley (sus alcances reales), del mismo modo, aunque para las personas el imperio de la Ley es ineludible, incluso los mismos representantes oficiales interrogados durante la investigación, en sus comentarios, implícitamente marcaban una distancia entre la norma y la situación real.

## **4.4 La educación**

El sentido de la educación fue la temática transversal que atravesó todo el proceso investigativo. La educación no puede ser pensada en abstracto, desligada del proceso histórico-discursivo en el que se inscribe y al cual le es funcional. Se hizo necesario deconstruir nociones asociadas a esta, y establecer en ellas, la serie de exclusiones e inclusiones en las que se basan.

Para esta temática también se encontraron variadas posiciones y perspectivas dependiendo, la mayoría de las veces, de la esfera social que era consultada e interrogada, pero también, de otras variantes políticas, económicas y culturales. Lo más destacable fue, sin embargo, cierto acuerdo mínimo con respecto al papel de la educación dentro de nuestra sociedad, un posicionamiento “hegemónico”<sup>5</sup> que resultaba difícilmente franqueable en casi la totalidad de las poblaciones y sectores analizados.

#### **4.5 La calidad**

Para el concepto de calidad, por otro lado, existió un consenso unánime sobre el modo que afecta cualquier sustantivo o experiencia. No se observó ninguna controversia relacionada al eje en el que parece movilizarse. Su función evaluativa del bienestar o la insatisfacción es adoptada por todos los sectores como un indicador “neutral” que parece trascender geografías, generaciones, incluso posturas políticas, motivo por el cual, fue una de las categorías que exigía con mayor urgencia ser problematizada.

#### **4.6 Autonomía**

Como respuesta estándar en los documentos oficiales, tanto de los organismos de control como de la universidad, la autonomía la establece en concreto el contexto específico de cada institución, sus objetivos, su misión, y sus particularidades. Sin embargo, un análisis más detallado revela que ésta se encuentra atravesada por una tensión dialéctica entre un sentido universal de lo considerado como “educación de calidad”, y las particulares razones con que se supone marcan la independencia cada una de las situaciones específicas.

Esta relación no es simétrica: si bien la universidad desarrolla unos objetivos específicos, estos deben ajustarse a los requerimientos, no sólo de las políticas públicas, sino también de

---

<sup>5</sup> “La gente habla de “hegemonía”, por ejemplo, como el equivalente de la dominación ideológica. He tratado de pelear contra esa interpretación de “hegemonía” por veinte años [...] Pero la “hegemonía”, en el sentido de Gramsci, no designa la simple escalada de una clase entera al poder, con su “filosofía” plenamente constituida, sino al proceso por el cual se construye un bloque histórico de fuerzas sociales y se asegura su ascendencia. Entonces, la manera en que nosotros conceptualizamos la relación entre “ideas dominantes” y “clases dominantes” se piensa mejor en términos de los procesos de “dominación hegemónica” (Hall 2010: 151)

los estándares que evalúan el nivel de la calidad de educación, y desde luego, a las expectativas de los “clientes”. En las distintas esferas de la población UTCH, existe un acuerdo sobre la necesidad de impulsar esta autonomía, con algunas variaciones dependiendo de los intereses de los distintos grupos.

Con todo, es justamente la imposibilidad de postular puntos de distanciamiento del esquema general de la lógica del mercado (y la función biopolítica de la educación superior como su dispositivo), lo que impide una autonomía efectiva, esto es, que, como se plantea en el marco teórico, se piense la educación como un acto político: “nuestra premisa –lacaniana- es que la “libertad” designa el momento en que se suspende el “principio de razón suficiente”, el momento del *acto* que rompe “la gran cadena del ser”, de la realidad simbólica en la que estamos incluidos” (Žižek 2003: 38)

## Capítulo IV: Hallazgos

Existen una serie de variables a considerar cuando se habla de políticas públicas de calidad de la educación en la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH). Aunque es posible señalar algunas diferencias en las percepciones e imaginarios dependiendo del sector poblacional que se analizó, desde un enfoque netamente empírico-cognitivo se encontraron mayores puntos de confluencia que disonancias.

Al parecer, el resultado dependió del aspecto que se evaluó. Esto es, o bien se evaluó la institución y sus programas; o bien, la población docente; o bien, se evaluó al estudiantado. Así pues, con respecto a qué nivel de la estructura académica se haya evaluado, las opiniones seguían como norma general la siguiente lógica: se tomaba como punto de partida (lo conocido de) los lineamientos que ejercen e implementan los organismos de control y la regulación de la calidad de la educación superior en el país (MEN, CNA, CESU, CONACES, etc.), y en ocasiones, también, en el contexto internacional (El Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el BID, etc.); luego, articuladas con las intuiciones generales que cada uno tenía sobre el tema, se formularon las distintas perspectivas.

Puntualmente se partió del criterio particular de lo que para cada quien podría significar la experiencia de un servicio de calidad integral, en este caso, el de la educación superior en la UTCH, sopesado con el conocimiento (vago o exhaustivo) sobre los lineamientos (nacionales e internacionales), se propusieron diferentes aproximaciones al problema.

En el caso de las entrevistas específicas a representantes de los distintos sectores de la población, el proceder no se distanció mucho, con la salvedad de que cada uno, con un mayor conocimiento de la problemática desde el punto de vista del sector que representaba, enfatizó ciertos puntos acorde al discurso que se pretendía posicionar.

El análisis (problematización) de los discursos dominantes en los distintos niveles poblacionales investigados, tiene como propósito establecer el lugar que ocupan, y la función que cumplen, dentro de la lógica a la que se articula la educación en el marco del giro impreso

por la “calidad” desde mitad del siglo XX a nivel global. Sin este antecedente analítico, la información extraída vacilaría dentro de un empirismo ingenuo y una analítica de los síntomas, los cuales, señalan lugares comunes como obstáculos externos (la corrupción, falta de compromiso político, etc.). El punto de partida de este análisis, desarrollado ampliamente en el marco teórico, postula que estos obstáculos experimentados como limitaciones externas son justamente sus principios constitutivos.

El proceder estándar pretende combatir estas incapacidades constitutivas como meramente sintomáticas, pero, en la medida en que estas limitaciones constituyen el límite condición de la lógica de la “calidad de la educación”, no basta con “tomar medidas adecuadas” para resolver problemas parciales, se debe establecer el modo en que, tanto esas manifestaciones de imposibilidad del triunfo del proyecto de la “calidad de la educación”, como las mismas medidas para contenerlas, cumplen una función como condiciones de posibilidad de la lógica en sí misma. La tarea es, entonces, indicar el modo en que estas narrativas se articulan en este proceso.

Para este capítulo, en primer lugar, con el propósito analizar la relación entre los lineamientos que intentan incidir en la calidad de la educación superior, y el estado actual de la misma en la UTCH, se desarrolló como punto de partida el acercamiento a “una lectura sintomática de las debilidades que afronta el sistema educativo”. Basados, ya no sólo en “informes y diagnósticos elaborados, tanto por instituciones nacionales encargadas de evaluar y registrar los procesos, como por organismos internacionales para los que el análisis comparativo resulta bastante sugerente”, sino también, en el análisis de las prácticas y los discursos de los distintos actores que intervienen en el proceso educativo de la UTCH.

En segundo lugar, partiendo de las perspectivas y discursos que tiene la población vinculada a la UTCH, con el objetivo de analizar las condiciones específicas de su contexto y su relación con las generalidades de la calidad superior en el país, se problematizarán los *lineamientos* e *instrumentos* evaluativos y procesuales que implementan los organismos vinculados a las dinámicas de la calidad de la educación.



Finalmente, con el propósito de “establecer las articulaciones que se producen entre los lineamientos de calidad de la educación y la lógica del mercado”, se analizará: “el modo en que se percibe “espontáneamente” la calidad de la educación como algo beneficioso y deseable”, tomando como punto de referencia, desde luego, el caso específico de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH). Es decir, el modo en que la ontología de la “calidad” reformula todo el sentido de la educación superior, su función social, una ideología subyacente que atraviesa todo el cuerpo social.

#### **4.1 Capacidad de Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) para implementar los lineamientos de calidad de la educación superior: Alcances y limitaciones.**

La UTCH destaca en su proyecto educativo institucional (PEI), en el punto de “Indicaciones y Orientaciones de Ley”, numeral 3, “Aseguramiento de la calidad”, una descripción generalizada de las indicaciones legales, de los procesos legislativos que intervinieron para este fin. Sin embargo, aunque en un primer momento pareciera que el propósito era dar un diagnóstico en el que se pusiera de manifiesto el estado de la universidad con respecto a estos requisitos y preceptos legales, apenas se hace una mención sin ninguna precisión en el apartado del “Registro calificado de programas”: “el cual empieza a mostrar la unicidad e integralidad de un proceso que, esencialmente, inspira este proyecto educativo de la Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba»”.

Sin duda, esto tiene que ver con que la UTCH hasta la fecha no cuenta con ningún pregrado acreditado (CNA 2016), por ello, cuando se mencionan, tanto en el PEI, como en algunos informes de rendición de cuentas, el tema de la acreditación se presenta como una “meta”, un “destino”: “Concebida como un punto de llegada que demostrará que los programas académicos han recorrido su proceso de acercamiento a altos índices de calidad académica. Por consiguiente, la acreditación de alta calidad de los programas académicos es una intención política insoslayable para la Universidad Tecnológica del Chocó.” (UTCH 2008: 24). Esto también explica por qué el plan de desarrollo estratégico para el trienio 2015-2018, se ha denominado “La Acreditación Institucional camino a la Excelencia Académica”.

En una entrevista con el director de planeación de la UTCH, Eulogio Palacios, en un cierto tono defensivo, respondió siguiendo este mismo esquema *ad infinitum* a la pregunta, ¿cuáles son las causas que se presentan en la UTCH, que no permiten que se cumpla con el objetivo de ofrecer una educación superior de calidad?: “*En primer lugar, la UTCH está ofreciendo una educación con calidad, puesto que, si nos referimos al sistema implementado por el MEN, los programas cuentan con registro calificado y los acreditables están realizando ejercicios de autoevaluación para seguir avanzando hacia la denominada de ALTA calidad*”.<sup>6</sup>

Es cierto que el hecho de no contar con la certificación oficial no significa que la calidad de la educación de la institución sea cuestionable (recordemos que la acreditación es voluntaria)<sup>7</sup>, y que los procesos de autoevaluación, como él lo menciona, sitúan de manera más precisa las especificidades del contexto con relación a los estándares requeridos, sin embargo, como lo señala la ex vicerrectora académica de la UTCH, Lucy Rentería: “[...] *no podemos decirnos mentiras, lo que no tenemos, debemos decir claramente –no lo hay- y se va a plan de mejoramiento*”<sup>8</sup>.

La cuestión de fondo con relación a la acreditación tiene que ver con algo que se ha venido discutiendo hace muy poco sobre el actual Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual señala que “desde 2018 los créditos y becas financiados por el Icetex estarán destinados únicamente a financiar programas que cuenten con acreditación o en su defecto programas en instituciones de educación acreditadas institucionalmente”.

Es decir, si el “reconocimiento”<sup>9</sup> que obtenían las instituciones y los programas acreditados debía servir como incentivo para que las demás IES se sintieran *obligadas* a obtenerlo, desde

---

<sup>6</sup> Entrevista a Eulogio Palacios, realizada el 10 de septiembre de 2016.

<sup>7</sup> “no se puede asumir que las instituciones y programas no acreditados tengan una baja calidad. La acreditación es voluntaria y muchas instituciones no ven la necesidad o beneficio de someterse al proceso de evaluación, especialmente si consideran que pocas instituciones o programas de su tipo la consiguen.” (OCDE 2016: 282)

<sup>8</sup> Entrevista a Lucy Rentería, realizada el 9 de septiembre del 2017.

<sup>9</sup> El reconocimiento, desde luego, no sólo tiene que ver con que la institución se destaque por su labor en la producción de conocimiento de “calidad”, este tiene una clara función dentro de las lógicas del mercado: logra captar mayores recursos expresados en matrículas, créditos, inversión y financiación pública y privada, etc. Así mismo, sus estudiantes egresados ven en este respaldo de “reconocimiento” una garantía para ubicarse mejor dentro del mercado laboral.

la perspectiva de las condiciones de competencia global, este proceso se estaba tornando demasiado demorado, por lo cual, se debían implementar incentivos negativos para acelerarlo. Lo que no se toma en consideración es que, como lo señala la congresista Martha Villalba, en el proyecto de Ley 095 de 2017:

*“[...] la restricción de no poder acceder a becas y créditos para cursar programas académicos sin acreditación o en instituciones de educación superior no acreditadas puede generar un efecto altamente negativo en los ciudadanos de todo el territorio nacional, pues desencadena consecuencias contrarias al principio de equidad, debido a que se les impide beneficiarse de este apoyo estatal para acceder al servicio educativo como sí lo podrían hacer los demás colombianos que estén en zonas que cuentan con una amplia oferta educativa acreditada”* (proyecto de Ley 095 de 2017)

Uno de los aspectos más importantes en la calidad de la educación superior en Colombia, según la OCDE, tiene que ver con *“la desigualdad de oportunidades para estudiantes de distintos departamentos (regiones) de Colombia. Entre todos, representan más de dos tercios de todas las matrículas en programas de pregrado, aunque albergan menos de la mitad de la población colombiana. [...] Solo Bogotá y los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca albergan el 67% de todas las instituciones con acreditación de alta calidad.”* (OCDE 2016: 288)

En este sentido, la ex vicerrectora, Lucy Rentería, también destaca: *“yo estoy de acuerdo con los lineamientos, con los elementos que están planteados por el MEN, pero a la vez pido un acompañamiento financiero para poder poner a tono las universidades públicas con las privadas [...], porque, así como vamos las universidades privadas se van a llevar todo el dinero de los créditos [...] no hay equidad en la repartición de los recursos”*<sup>10</sup>.

Para Ana María Arango, representante del MEN, asesora en cuestiones de Calidad de la Educación Superior, desde su percepción personal *“No hay una articulación entre el modelo*

---

<sup>10</sup> Entrevista realizada 9 de septiembre 2017

*de registro calificado y el modelo de alta calidad [...] El problema es administrativo, de eficiencia y claridad en los procesos [...] falta de capacitación, sobre todo a las universidades con pocos recursos, dado lo engorroso de la gestión”<sup>11</sup>.*

El círculo económico de la calidad de la educación queda así cerrado. Si se siguen estas premisas, la conclusión que se extrae es que las IES con acreditación de alta calidad consiguen los mejores créditos educativos e incentivos financieros para continuar en su camino de “excelencia”, y, por su parte, las instituciones que buscan acreditarse no consiguen hacerlo, en parte, por falta de recursos e incentivos debido a que el mayor porcentaje de estos es obtenido, generalmente, por las instituciones acreditadas con alta calidad, y la brecha cada vez se hace más grande.

Esta preocupación también la comparten algunos docentes de la UTCH. Lisneider Hinestroza Cuesta, docente de planta y representante del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Medio Ambiente GIDSMA, adscrito a la Facultad de Derecho de la UTCH, lo plantea de esta manera:

*“La Universidad está adoptando mejoras, concretamente planes de mejora para obtener la acreditación como procesos de concursos para la vinculación de docentes con maestrías y doctorados que incrementen los niveles de producción científica de la Universidad, ampliación del número de convenios internacionales suscritos, pasantías e intercambios entre estudiantes y egresados de la Universidad en Universidades extranjeras, entre otros. Estas mejoras son buenas, pero necesitan de una mayor acción, especialmente en inversión de recursos financieros para cumplir con los indicadores requeridos.”<sup>12</sup>*

Sin embargo, desde el comienzo se empieza a perfilar una tensión en el plano de los Estándares Mínimos de Calidad (EMC) y las condiciones estructurales de los contextos

---

<sup>11</sup> Entrevista realizada 12 de septiembre 2017

<sup>12</sup> Entrevista a Lisneider Hinestroza realizada el 10 de septiembre de 2017

específicos. Esto es, ¿En qué consiste la tensión entre las limitaciones socioeconómicas del contexto de la UTCH y los requerimientos mínimos para una educación de Calidad? El exsecretario Interventor de Educación Departamental del Chocó, José Camilo Córdoba, no considera “*que sea un tema de recursos, porque la universidad tiene recursos. Sí se puede deber a un tema de mala administración de los recursos. ¿Recursos? Recursos siempre van a faltar, siempre se pueden conseguir más recursos, pero desde que los recursos se administren bien, es posible sacar adelante los procesos*”<sup>13</sup>.

Algunos docentes también resaltan una serie de inconvenientes a nivel de la institución propiamente dicha. El profesor Américo Mosquera, representante de los docentes en el consejo superior, increpa: “*yo soy de los que creo que esa calidad de la UTCH está en el papel no más, nunca ha aterrizado a las bases, en los programas no hay eso [...] incluso en los registros calificados, esos procesos no se hacen con la eficiencia que se debe, con la altura que se necesita para afrontar ese tipo de problemas, nos rechazan, no nos dan esos registros y mucho menos acreditación*”<sup>14</sup>.

De modo que, ¿o bien, es un problema de la institución y su compromiso en la gestión de los procesos de acreditación de calidad, o bien, existe un antagonismo subyacente que impide que se alcancen los requisitos mínimos que exige el ministerio para obtener la certificación de calidad?: “*La UTCH, primero, duró mucho tiempo sin aplicar los instrumentos y requisitos del MEN [...] o no los ha aplicado, o los ha aplicado parcialmente, y eso se refleja en la calidad educativa*”<sup>15</sup>.

Además de las limitaciones propias de la institución, los mismos docentes ponen en cuestión su propio papel en la dinámica de la calidad de la educación de la institución. Una de las categorías que se mantiene constante y que es innegociable, tiene que ver con la función docente. Ésta es vista como factor determinante para el ejercicio de una educación de calidad, lo cual resulta comprensible en la medida en que la experiencia más inmediata de un estudiante con el principio constitutivo de la educación: el de “conocer”, se hace posible,

---

<sup>13</sup>Entrevista realizada a José Camilo Córdoba 8 de septiembre de 2017

<sup>14</sup> Entrevista realizada a Américo Mosquera el 11 de septiembre de 2017

<sup>15</sup> Entrevista realizada a José Camilo Córdoba 8 de septiembre de 2017

principalmente, en el marco de una institución educativa, a través de la mediación pedagógica del profesor.

Si bien las respuestas espontáneas y apresuradas de muchos de los entrevistados y de las charlas espontáneas que se dieron durante el proceso de recolección de información, se asimilaron más a una lluvia de ideas sin un orden reflexivo, en este rodeo intuitivo se llegaba indefectiblemente a esta primera experiencia de un estudiante con su propio rol en la estructura de conocimiento, la del “aprendiz”.

Por ello, en las preocupantes acciones que limitan el alcance de los lineamientos de la calidad de la educación de la UTCH, no sólo se ven implicados los representantes oficiales de la universidad, o las dinámicas institucionales que ponen a prueba el estatus de la calidad de la educación en la universidad; así mismo, este proceder se reproduce en las otras estructuras (docentes y estudiantes), en las que se ven replicadas prácticas de facilismo similares:

*“la universidad tiene una falencia en cuanto a profesores terrible, los programas no tienen profesores de planta [...] un pequeño grupo es el interesado en los procesos, el resto va a ganarse su plata y ya”<sup>16</sup>; “La mayoría de los estudiantes viven pendientes más de vestir bien, andar en moto, rumbear [...] fenómenos como pagar dinero o botellas de whiskey y acostarse con docentes para arreglar una nota, se volvieron el pan de cada día”<sup>17</sup>, entre otros.*

Una de las perspectivas que problematiza de forma más polémica las limitaciones con las que se confrontan los lineamientos de la calidad de la educación de la universidad UTCH, tiene referencia directa a problemas de corrupción, manejo indebido de recursos, tráfico de influencias, burocratización, entre otras acusaciones bastante inquietantes:

---

<sup>16</sup> Entrevista realizada a Américo Mosquera el 11 de septiembre de 2017

<sup>17</sup> Entrevista a egresada de la UTCH, realizada 14 septiembre 2017

*“Es la única Universidad pública que tiene el departamento del Chocó, la cual se ha convertido en una empresa familiar y de amigos, siendo mal administrada por su cabeza principal, el rector, quien es el jefe (dueño) [...] Estos aprueban y desaprueban normas que el rector deduce implementar o sacar: “le hacen el mandado” [...] Los procesos administrativos son lentos, el personal de la administración parece que fueran enemigos del estudiante, sólo tramitan algún requerimiento a tiempo, cuando el estudiante hace parte de la rosca o es familiar de algún amigo; la administración es pésima. [...] El proceso de admisión de los estudiantes es otra gran mentira, es solo un formalismo para cumplir requisitos exigidos por el MEN porque en realidad todo el que se inscribe a la UTCH es admitido, sólo interesa el dinero que se recaude por concepto de matrícula [...] La universidad se ha convertido en la cuna de la corrupción del departamento, todos quieren estar para sacar un provecho personal”<sup>18</sup>.*

Del mismo modo que con el personal docente, las perspectivas de los estudiantes van y vienen entre un análisis de las condiciones sociopolíticas y socioeconómicas de la región, las cuales explican de alguna manera las limitaciones que tiene la UTCH para alcanzar estándares de calidad, y, un giro crítico que se centra en las deficiencias concretas en las que incurren los funcionarios y representantes de la universidad:

*“Nosotros tenemos acá varios aspectos*

- 1. Planta de personal docente. Tenemos mucho docente catedrático con dificultades para cancelarles el sueldo*
- 2. Deserción en los estudiantes [...] por falta de recursos tenemos mucha deserción.*
- 3. Dificultades en el componente investigativo [...] Es muy incipiente [...] Tal vez en las docencias ha habido un avance.*
- 4. Problemas con las TIC [...] Tengo que reconocer que se ha hecho una inversión interesante en la biblioteca.*

---

<sup>18</sup> Apreciaciones de un egresado de la UTCH, diario de campo.

5. *Otro componente que tiene que ver conmigo, el de los egresados. Los egresados están muy dispersos. El egresado está saliendo de la universidad y se está yendo del territorio, ¿por qué?, por la falta de oportunidades.*
6. *La cualificación docente.*<sup>19</sup>

En general, las particularidades con las que se asocian los problemas de los lineamientos de calidad de la educación superior de la UTCH se agrupan según la dimensión a la que pertenezca la evaluada configuración académica. Desde la Institución, en su espacio físico, administrativo y en su prestación del servicio de la educación, pasando por el cuerpo docente y sus especificidades (preparación, sistema de elección, idoneidad, compromiso, etc.), hasta el diagnóstico último que ofrece la misma proyección y resultados que obtienen los estudiantes frente a los organismos de control y frente a sus propias expectativas en la vida: “Concibo varios estándares. El primero, tiene que ver con *el proceso pedagógico* de formación de los futuros profesionales. El segundo, con la *logística* utilizada para este proceso con los estudiantes. Y tercero, con la *idoneidad* de los formadores”<sup>20</sup>.

En 2007, durante una conferencia en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominada la “Educación Superior: Situación de la Universidad Pública”, se presenta una definición sobre calidad de la educación superior que parece incorporar la totalidad de estas variables:

*“[...] la calidad de un programa o institución se aprecia por el grado de cumplimiento de un conjunto de características que expresan las condiciones que sería deseable lograr. Dichas características hacen referencia a la misión y al proyecto institucional que le sirve de orientación a los profesores con que cuenta, a la selección y atención de los estudiantes a quienes forman, a los procesos de investigación, docencia y la proyección social que adelanta, al bienestar de la comunidad que reúne, la organización, administración y*

---

<sup>19</sup> Entrevista realizada a Edwar Mena, representante de los egresados frente al consejo superior de la UTCH, septiembre 9 de 2017.

<sup>20</sup> Entrevista realizada a Edwar Mena, representante de los egresados frente al consejo superior de la UTCH, septiembre 9 de 2017.



*gestión, a los egresados, al impacto que logra en el medio y los recursos físicos y financieros con que cuenta” (U. Distrital 2007).*

El diagnóstico, entonces, es poco alentador. El modo en que se desplazan las responsabilidades debe ser leído, sin embargo, más allá del común reproche liberal sobre la falta de compromiso político, o como un problema de “transparencia” en los procesos, hay que comprenderlo en el marco de la lógica del mercado y el intercambio de mercancías. Aquí entran en juego los imaginarios fuertemente arraigados sobre la educación pública con respecto a la privada, así como el “valor” de la educación superior, tanto para el Estado, como para las personas que deciden acceder a este servicio: en la dialéctica de los valores de uso y los valores de cambio, la apariencia de una mercancía como virtuosa y calificada, retroactivamente redefinen su valor de uso, como útil y necesaria<sup>21</sup>. Lo que no es otra cosa que decir que toda mercancía adquiere su valor según su lugar dentro de las relaciones sociales y no por sus cualidades innatas. Como señaló Marx: “un rey no es rey a causa de sus propiedades inherentes sino porque la gente lo trata como tal”.

Esto no quiere decir que el problema de la exclusión política y económica en la que se sitúa la UTCH, no sea determinante para establecer sus estándares de calidad. Según Keyner Palacios, representante de la Mesa Amplia Estudiantil (MAE), la mayor problemática se halla en que “*las políticas del MEN están descontextualizadas [...] la UTCH acude a una educación que no responde a lo que somos, hemos sido, y seremos; sino que atiende a estándares establecidos por otro país que nos han caducado*”<sup>22</sup>. Esta cuestión de lo que algunos denominan “traducción” al contexto, marca un punto de tensión fundamental por lo que se dedicará un apartado especial para su análisis.

---

<sup>21</sup>Kojin Karatani, en su texto *Transcritique, On Kant and Marx*, describe en detalle el proceso en que un producto se vuelve mercancía, y cómo define su valor dentro de las relaciones sociales de producción y no como resultado de sus características innatas.

<sup>22</sup> Entrevista a Keyner Palacios realizada el 10 de septiembre de 2017

## 4.2 Los lineamientos de calidad de la educación superior en Colombia y su *traducción* al contexto de la UTCH

El concepto de “traducción cultural”, tal y como hoy se entiende, no ha surgido de la teoría tradicional de la traducción sino de su crítica radical articulada por vez primera a comienzos de 1920 en el ensayo seminal de Walter Benjamin (1967) “*La tarea del traductor*”. Homi Bhabha, un reconocido representante de la teoría poscolonial fue quien acuñó en primera instancia la noción de “traducción cultural” (Bhabha 2003). Él, pretendía criticar en la ideología multiculturalista, la necesidad de pensar la cultura y las relaciones entre diferentes culturas en términos “esencialistas”. Para Bhabha, las culturas son temporales puntos de referencia dinámicos y no totalizantes, contra esta visión reduccionista de la cultura como “tradicción fundamental”, proponía ir más allá de la idea de que existen identidades culturales esenciales y comunidades que se originan en estas identidades.

La filósofa estadounidense Judith Butler, utiliza el concepto de traducción cultural de Bhabha para resolver uno de los problemas más traumáticos del pensamiento político posmoderno, el de la universalidad: “*Sin traducción, el concepto mismo de universalidad no puede atravesar las fronteras lingüísticas que, en principio, sostiene ser capaz de atravesar [...] sin traducción, el único modo en que la aseveración de universalidad puede atravesar una frontera es a través de una lógica colonial y expansionista.*” (Butler, Laclau, Zizek 2003: 42).

*La universalidad* de los lineamientos de calidad de la educación superior en el país (elaboradas por los organismos de control y regulación nacional siguiendo los requerimientos internacionales), y las *determinaciones del contexto* (primero, de la región del Chocó, y segundo, de la UTCH específicamente), proporcionan una matriz general de una contradicción fundamental de la formación social colombiana. Representantes de las diferentes esferas de la comunidad educativa UTCH, identifican esta tensión como fundamental para poder comprender la problemática de la calidad de la educación en la universidad.

Las limitaciones de “traducción” al contexto de estos lineamientos en los ya enumerados obstáculos prácticos, evidencian el carácter ambiguo de las pretensiones de “autonomía” que se fomentan desde los organismos de control y regulación hacia las instituciones educativas (IES); cuando se problematizan los instrumentos y los organismos de evaluación, se politiza, no sólo la incapacidad de estos para “comprender” los requerimientos de las situaciones específicas, sino el motivo que dirige y organiza el mundo académico de la educación superior en general.

*“La calidad de la educación consiste en tener las condiciones básicas en el marco de los estándares que establece el máximo élite que regula la educación en Colombia, el ministerio. Cumplir con cada uno de los requerimientos que este exige, pero con una educación que responda a los requerimientos del contexto [...] estos estándares están muy ligados a las condiciones que se posean, por ejemplo, en la universidad [...] muchas veces esta calidad se ve afectada a que la universidad carece de elementos permanentes para el servicio de los estudiantes”<sup>23</sup>.*

El CNA es enfático en señalar que para determinar la calidad de una institución o programa se deben tener en cuenta *“las características universales expresadas en sus notas constitutivas. Estas características sirven como fundamento de la tipología de las instituciones y establecen los denominadores comunes de cada tipo.”* (CNA, 2017).

En este sentido, la UTCH destaca en su PEI que “este ‘sistema nacional de acreditación’, desde la promulgación de la ley 30/92 ha sido interpretado en las IES de diferentes formas.” (UTCH 2008: 9). En el punto 5: “Políticas E Indicaciones Instituyentes Y Refundantes”, en el numeral 2, dedicado a los “Referentes de la calidad”, se establece que “la calidad buscada por la Universidad Tecnológica del Chocó visiona el ideal de convivencia entre culturas para aterrizar el proyecto educativo institucional que dedica toda su intención al proceso de concitar un mundo de criterios que logren este cometido” (UTCH 2008: 33).

---

<sup>23</sup> Entrevista realizada a Keyner Palacios, representante de la MAE, 10 de septiembre 2017.

Eulogio Palacios, en su calidad de jefe de la Oficina de Planeación, considera que los lineamientos a nivel nacional con respecto a la calidad de la educación superior:

*“...están un poco descontextualizadas porque no permiten visibilizar las particularidades de las diferentes instituciones [...]En principio, considero que las políticas públicas de calidad fueron diseñadas en su momento correctamente, pero la reglamentación de las mismas debe estar acorde a la realidad esperada y debe nutrirse de la experiencia de cada programa y/o institución cuando implemente el proceso y establezca sus propios referentes”<sup>24</sup>.*

Lo que se percibe, sin embargo, es una incapacidad para formular de manera clara y explícita los motivos que hacen de esta relación, entre los lineamientos generales y la situación del contexto de la UTCH, un despropósito. Yineth Palacios, representante en el Chocó del movimiento “todos por la educación” nos ofrece la siguiente reflexión:

*“Si vamos a hablar en términos de equidad, en el departamento del Chocó se necesita un sistema educativo que realmente impulse el desarrollo del mismo. La baja oferta de programas académicos relacionados con la riqueza del Chocó, no hay. Esto tampoco permite que se logren los requisitos mínimos de calidad en la educación, casi siempre ocupamos los últimos lugares, y la educación debe responder a los contextos y las necesidades de la población. El MEN debe tratar de que las políticas públicas educativas a cerrar esas brechas que existen”<sup>25</sup>.*

Para ser más precisos, más que una incapacidad, lo que se destaca de estos testimonios es el modo en que se subestima la necesidad de tematizar lo que diferencia a la zona analizada, el tipo de universidad, de “otras zonas” del país y otra categoría de universidades. Se da por hecho dicha comprensión: “¿cómo quieren medirnos igual que a las universidades privadas

---

<sup>24</sup> Entrevista realizada Eulogio palacios el 11 de septiembre de 2017

<sup>25</sup> Entrevista realizada Yineth Rentería, Representante “todos por la educación”. 9 de septiembre de 2017

o las públicas de las ciudades más importantes?”. Una contra pregunta ingenua, pero no por ello menos necesaria, podría ser: ¿por qué no habría de ser así?, ¿qué es lo que realmente cambia si de lo que se habla es de Estándares Mínimos de Calidad (EMC)<sup>26</sup>?

*“El gran problema de las políticas públicas es que se establecen a nivel general pero desconocen la realidades, no sólo de la UTCH, sino la Universidad del Pacífico, de Barranquilla, de todas las universidades que no poseen las mismas condiciones que las universidades centrales de las grandes ciudades [...] Las políticas públicas en el documento están bien diseñadas, pero a la hora de interpretarlas desconocen las realidades de cada uno de los territorios, desconocen las condiciones de cada una de las universidades [...] por esto la aplicación de estas políticas han traído resultados negativos, nos han sometido, como gobierno nacional, a realizar unos ejercicios los cuales no estamos **todavía** preparados. La universidad del Chocó no está en condiciones”<sup>27</sup>.*

Lo que se mantiene sin determinar, es la relación entre las condiciones socioeconómicas de los contextos específicos, y la calidad de la educación como un criterio general. No es que no exista una conciencia efectiva sobre este hecho, por el contrario, es por ser tan “evidente” que se vuelve superficial y pierde su capacidad explicativa. En este mismo sentido, Edwar Mena, representante de egresados de la UTCH, establece una relación tácita entre las condiciones de las universidades públicas y las universidades privadas (con excepción de algunas públicas situadas en “otros” sectores del país):

*“en esto tenemos una lucha, porque el ministerio hace unas políticas “generales”, partiendo de la normatividad basada en la ley 30 como patrón*

---

<sup>26</sup> Según el CNA, “la calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social” (CNA 2017).

<sup>27</sup> En esta declaración formulada por Keyner Palacios, representante de la MAE, existe una evidente problemática en la búsqueda por determinar con precisión cuáles son estos obstáculos concretos que hacen del departamento del Chocó, una zona donde “todavía” no es posible cumplir a cabalidad una serie de requerimientos. Esta idea de “rezago”, está, sin duda, asociada al presupuesto desarrollista de linealidad evolutiva.

*de medida, tanto para las universidades públicas como universidades privadas [...] Los estándares mínimos de calidad los EMC, la exigencia de la acreditación de los programas es una de las locuras que nosotros tenemos. Las universidades públicas, fuera de la Nacional, la del Valle, la de Antioquia, tenemos muchas dificultades para acreditarnos [...] Los pares vienen es con un patrón de medida establecido a nivel nacional, y nosotros siempre hemos pedido que se nos miren con la connotación de una universidad diferencial. Y más que todo que se tenga en cuenta “el territorio”. Los programas cómo están funcionando en el territorio. Allá es un modelo para todo el mundo: ¿quiénes están acreditados? las grandes universidades, y nosotros haciendo lucha.”*

La paradoja consiste en que la situación se expone de forma tan clara, que se naturaliza como el estado objetivo de cosas, como el inevitable mal necesario. La ya citada, Lucy Marisol, ex vicerrectora institucional de la UTCH, de forma muy pragmática llega a la siguiente conclusión:

*“El MEN ha organizado unas condiciones, tanto para los registros calificados como para la acreditación de alta calidad, y yo estoy totalmente de acuerdo con lo que ellos están planteando. Son unos elementos que todas las instituciones las deben de tener, no unas sí y otras no: ¿por qué unas sí y otras no?, ¡No! Son unos mínimos para el registro calificado y unos máximos para la acreditación [...] Se necesita que el gobierno nacional apoye las instituciones de educación pública ¿Por qué?, en este momento, si usted mira las estadísticas, son más las instituciones privadas las que están acreditadas que las públicas ¿Por qué razón? Porque además de la voluntad conjunta de toda la comunidad, para la acreditación se necesita: **dinero.**”*

Existe una profunda imprecisión de lo que significa “políticas diferenciales” y su relación con la calidad de la educación superior. Como regla, los que cuestionan la “universalidad” de los lineamientos de la calidad de la educación superior pasan de la dimensión de los

estándares de calidad educativa, a las limitaciones socio-económicas de los contextos, sin dar ninguna claridad sobre su articulación: ¿lo que podría ser “diferencial” son las exigencias en cuanto a calidad de la educación (pedirle menos a las universidades con limitaciones económicas); o, son las políticas de financiación las que se deben ajustar al contexto para luego sí cumplir con los estándares “universales”?

Esta presunción de insignificancia sobre la necesidad de sacar a la luz en detalle la relación antagónica entre estos dos factores (las condiciones socioeconómicas de los contextos específicos, y la calidad de la educación como un criterio general), va acompañada de un mecanismo estándar. La “confusión” está lejos de limitarse a una falta de precisión conceptual, o de claridad formal sobre los requisitos, resulta de suma importancia poner atención en la función ideológica que estos saltos interpretativos imprimen en el sentido común de la población. De manera ilegítima desplazan el énfasis de unas condiciones materiales de precariedad a una cuestión de diferencia cultural:

*“En el Chocó no se enseña la historia nuestra, no se rescatan esos valores ancestrales. Hoy, no hay ningún programa en la universidad que atienda a esta realidad étnica: Nosotros necesitamos en el Chocó una educación étnica, que responda a la realidad de nosotros como etnia. Sin desconocer, que hay algunas generalidades legales que hay que tener en cuenta, pero la base fundamental para mejora la calidad de la educación debe ser fortalecer la cultural, la historia nuestra”<sup>28</sup>.*

De este modo también puede leerse la propuesta del PEI de la UTCH. Sin duda, constituye un gran mérito el propósito de aterrizar la educación a los problemas específicos de la región (según el documento del PEI la cuestión del multiculturalismo y la interculturalidad). Sin embargo, no queda claro en qué sentido se vincula concretamente esta cuestión con la “calidad de la educación” (un término que fue descrito detalladamente en sus aspectos normativos y procedimentales, y, además, señalados sus principios jurídicos básicos). La

---

<sup>28</sup> Entrevista realizada a Keyner Palacios, 10 de septiembre del 2017

pregunta es: ¿Qué relación tienen unos estándares de responsabilidad en sus funciones como universidad de conocimiento, y las tensiones étnicas?

Resulta bastante enigmática la razón por la cual la cuestión de las “condiciones de calidad (Ley 1188/2008)”<sup>29</sup> se reformulan como una preocupación por “*alcanzar un contexto intercultural a partir de la situación multicultural real, para lo cual sitúa su accionar en los referentes de algunos conceptos especiales que guían el enrutamiento o experiencia curricular de la Universidad Tecnológica del Chocó.*” (UTCH 2008: 33) Este misterioso traslado del problema hacia una cuestión de “diferencia cultural”, es posible explicarlo a la luz de algunos estudios relacionados con el tema.

El *desplazamiento* parece darse con relación a lo que algunos autores denominan “culturalización de la política” (Brown 2006). Wendy Brown, en su preocupación por las prácticas de despolitización que promueve el liberalismo, hace un minucioso análisis de la “tolerancia” como un mecanismo ejemplar de lo que Foucault llamó Gubernamentalidad (Brown 2006: 4). El liberalismo usa como estrategia de “difusión”, la formulación de los problemas de exclusión producto de la desigualdad económica y política como dificultades de tolerancia multicultural. Toma la noción de “culturalización de la política” de Mahmood Mamdani, que incluye una variedad de fenómenos de despolitización asociados a la difusión de la racionalidad del mercado en las esferas sociales y políticas como hechos culturales (Brown 2006: 17).

La referencia a Brown parece pertinente, dado que pareciera ser el mismo mecanismo que opera en el modo en que algunos sectores de la UTCH presentan su caso: “la difusión” del problema de la calidad de la educación como un hecho cultural. Según Brown, las diferencias étnicas, derivadas de la desigualdad política o económica son naturalizadas y neutralizadas

---

<sup>29</sup> “El primer proceso emprendido con miras al aseguramiento de la calidad comenzó con las escuelas normales superiores y con las facultades de educación con lo que se llamó “acreditación previa (Decreto 272/1998)”, cuyos requisitos para lograrla se convirtieron en “estándares de calidad (varios decretos, 2000)”, los que a su vez pasaron a ser “condiciones mínimas (Decreto 2566/2003)”, pero en el empeño de apropiarse una terminología más congruente, hoy, para cualificar y obtener el registro formal que da comienzo a la búsqueda de calidad se habla simplemente de “condiciones de calidad (Ley 1188/2008)”, la cual empieza a mostrar la unicidad e integralidad de un proceso que, esencialmente, inspira este proyecto educativo de la Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba» (UTCH 2008, 9)



bajo la forma de diferencias “culturales”. Ella se pregunta “¿por qué hay tantas cuestiones hoy en día que se perciben como problemas de intolerancia más que como problemas de desigualdad, explotación o injusticia?” (Brown 2006: 12).

El antropólogo Eduardo Restrepo, quien dedicó mucho de su bagaje intelectual a investigar la cuestión de la “negritud” en el pacífico sur<sup>30</sup>, y los debates epistemológicos y ontológicos de la “interculturalidad” y el “multiculturalismo”<sup>31</sup>, denomina a este tipo de desplazamiento, “culturalismo”:

*“Entiendo el culturalismo como un reduccionismo, es decir, como la estrategia de reducción a la cultura y lo cultural de las más variadas conceptualizaciones e interpretaciones del mundo social. A imagen y semejanza del economicismo en donde todo se pretendía explicar desde la economía, en el culturalismo todo pareciera empezar y terminar en la cultura y lo cultural [...] El embrujo del reduccionismo culturalista opera en varios registros [...] como comodín narrativo [...] el enmarcamiento de una serie de intervenciones estatalizadas o no en nombre de las ‘políticas culturales’ evidencian la centralidad de los expertos de la cultura en las tecnologías de gobierno de las poblaciones [...] La diferencia cultural, junto con sus discursos de los expertos, han devenido cada vez más parte de la gubernamentalidad y de la biopolítica de nuestra época.”* (Restrepo 2014: 21-23)

Si bien el tema de la interculturalidad y el multiculturalismo resulta de vital importancia para esta zona del país, pareciera que mediante el énfasis hacia esta problemática buscara apartar al lector de la cosa en cuestión: las políticas públicas de calidad de la educación superior y las condiciones estructurales del contexto que la impiden. Con todo, la tensión que se debe poner de manifiesto no tiene que ver tanto con la universalización expansionista de una cultura hegemónica, sino con las condiciones estructurales que establecen las (im) posibilidades para que cada cultura específica se desarrolle en su totalidad.

---

<sup>30</sup> Véase: “Políticas de la alteridad: Etnización de “comunidad negra” en el Pacífico sur colombiano” (Restrepo 2005)

<sup>31</sup> Véase: “INTERCULTURALIDAD EN CUESTIÓN: Cerramientos y potencialidades” (Restrepo 2014);

La estandarización concreta que comparten los contextos específicos (regiones del país y tipos de universidades), es la establecida por la lógica del mercado. Las particularidades culturales no están en discusión, son apenas modos específicos con los que cada situación confronta la contradicción inherente a dicha lógica que produce asimetrías y desigualdades. Es este antagonismo el que sobre-determina la diferencia cultural, y el que explica por qué las minorías étnicas siguen estando en una posición sub-privilegiada, y no del modo contrario.

Por otro lado, desde la otra orilla, también representantes de los distintos órdenes destacan la situación opuesta, *“es la universidad quien no toma las medidas necesarias para fomentar el mejoramiento de la calidad”*: por negligencia, falta de compromiso, etc., no se asume el reto de promover un cambio que tenga como horizonte el cumplimiento efectivo de los requerimientos del MEN.

El Director de Universidad Cooperativa de Colombia sede Quibdó, Marcos Cuesta, haciendo una acentuada salvedad de que sus declaraciones son sólo para fines académicos, opina que *“el modelo que se pretende por parte del MEN no está llegando a la UTCH. Y si llega, no está siendo atendido. Por las variables internas que yo mismo desconozco, pero que deja entrever los mismos resultados o hechos que se vislumbran a la opinión pública”*<sup>32</sup>.

Algunos representantes de los estudiantes enfatizan el problema de la calidad educación en la UTCH en un nivel puramente académico, en la dimensión universal del conocimiento:

*“El problema de los bajos índices de calidad de la educación en la universidad, tiene que ver tanto con la institución y sus precarios programas y esfuerzos, como en algunos docentes animados apenas por un sueldo, y obviamente, por los estudiantes que no les importa mucho cuánto aprenden o qué aprenden sino sólo les interesa pasar”*<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Entrevista realizada a Marcos Cuesta el 9 de septiembre de 2017

<sup>33</sup> Diario de campo, diálogo informal con representante estudiantil agosto 2017, UTCH.

En los distintos sectores de la Universidad Tecnológica del Chocó parecen encontrarse limitaciones y obstáculos similares que impiden alcanzar los logros de calidad exigidos. Tanto la institución educativa, como sus representantes, docentes, y la comunidad estudiantil, están determinados por unas premisas categorizadas<sup>34</sup> en:

1. A nivel cultural, lo más destacable fue cierta lógica de “facilismo”. Conseguir las metas propuestas mediante el menor esfuerzo, apenas haciendo lo justo para justificar un sueldo (los profesores), un pago de matrícula, o un reconocimiento de “aceptabilidad” de haber cumplido con los requisitos mínimos (la institución).
2. En términos económicos, el esquema es sin duda el de la maximización del beneficio y la minimización del costo. Para muchos, el proceso de pasar por la educación superior tiene que ver con: si son estudiantes, mejorar las posibilidades de empleo y la calidad de este. Si son docentes, obtener un sueldo e intentar aumentar la instrucción para escalar en los beneficios económicos que otorga hacerse de una reputación intelectual. Y si se trata de la institución, captar la mayor cantidad de ingresos desde las más diversificadas fuentes posibles (públicas y privadas).
3. En términos políticos, la postura que se mostró como hegemónica es la que algunos autores han denominado “postpolítica” o “postdemocrática”. Ajustados al marco democrático liberal, apenas demandando en el arbitraje de negociaciones racionales, insatisfacciones particulares que generalmente están asociadas al modo en que éstas impiden alcanzar metas de éxito individual (para el estudiante, el docente, o la institución).

Lo más interesante de la extracción de estas categorías, fue que hubo que hacer un esfuerzo analítico más depurado a la hora de comprender su lógica. Esto se debió a que explícitamente ninguno de los agentes interrogados expuso estos intereses públicamente. La diferencia etnográfica entre lo de que “se dice que hace”, y lo que “realmente se hace” (Restrepo 2001).

---

<sup>34</sup> Este índice analítico es resultado de la información recopilada en el diario de campo durante algunos talleres, encuentros y actividades desarrolladas por la institución, así como dos eventos estudiantiles. Realizadas durante los primeros meses del año 2017

En un nivel mucho más particular, se reprodujo la lógica de una exposición pública de motivos abstractos ideológicos, y una contradicción concreta de ejercicios prácticos, los cuales funcionaban como complemento obscuro de aquella apariencia ideológica.

El punto es que no basta con deshacerse de esta “ilusión” ideológica para encontrarse, ahora sí, con la “real” situación. El problema es que, como se especificó en el marco teórico citando a Frederic Jameson:

*“Toda experiencia empírica está mediada por su complemento abstracto estructuralmente necesario, lo mismo ocurre con el intento de separar ideología y realidad: la ideología del mercado no es, lamentablemente, un lujo o adorno suplementario, ideacional o representativo, que pueda ser extraído del problema económico y enviado luego a la morgue cultural o superestructural para que los especialistas lo decepcionen. La ideología del mercado es en cierto modo generada por la cosa en sí, como su imagen derivada objetivamente necesaria; en cierto modo ambas dimensiones deben registrarse juntas, tanto en su identidad como en su diferencia.”*

Estas lógicas que subyacen a las limitaciones de la calidad de la educación superior en la Universidad Tecnológica del Chocó no son, sin embargo, exclusivas de esta institución, se podría decir que en todas las instituciones del país existen, en menor o mayor grado, estos mismos presupuestos que modulan la dinámica político-administrativa de la educación, y su “calidad”. Lo interesante del caso de la UTCH, es que, además de tener unos de los estándares más bajos en términos de calidad según el MEN, la zona en la que está ubicada metaforiza en concreto las lógicas de exclusión dominantes en el país (política, económica y cultural). La contradicción inherente a la *universalidad* de los lineamientos de calidad de la educación superior en Colombia se vuelve palpable y experimentable sólo en casos concretos y específicos como el de la UTCH. Alcanzar los estándares de calidad exigidos por la normatividad vigente en el país, es un esfuerzo que depende simétricamente de las condiciones de exclusión política y económica en las que se encuentre quien pretenda hacerlo.

No sólo porque la gente en condición de pobreza, sin garantías políticas, y discriminada por ser una minoría étnica, encuentre, por estas mismas razones, mayores dificultades prácticas para mantenerse a la altura de las universidades más reconocidas de las grandes ciudades (lo que ya fue claramente expuesto), sino porque de forma más específica, la educación superior es una mercancía que basa su diferenciación en el mercado creando valor a partir de su reconocimiento social como un privilegio que genera estatus.

Por ello, los lineamientos de calidad de la educación superior en Colombia no agrupan simplemente una cantidad razonable de requerimientos mínimos para lograr unas metas de bienestar general, constituyen un modo temporario de estabilización de la incapacidad estructural de la educación para mantener en los límites soportables las relaciones de poder y explotación dominantes en el país.

La lógica de: “todos iguales ante la ley, pero, en concreto, determinados por asimetrías sociales, económicas y políticas”, enmascara el anonimato de unas lógicas subyacentes que sobre determinan de antemano el modo en que cada IES particular se relaciona con las políticas públicas. Sin embargo, el modo en que cada particular IES asuma el reto de confrontar este antagonismo será también el modo en que la especulación pre-teórica explique las razones de los triunfos y fracasos. Esto, sin duda, se debe a la ya mencionada en el marco teórico: función de la “externalización” en la ideología del mercado.

Parafraseando esta dialéctica hegeliana, la calidad de la educación superior en Colombia nombra el sitio de un Problema-callejón sin salida, y el caso de la UTCH es apenas uno de los ensayos fallidos por intentar resolverlo. Un ensayo en el que las mismas condiciones de maximización del beneficio y minimización del costo, suspendiendo toda norma moral y legal, se reproducen en su literalidad en la misma institución con prácticas de corrupción, facilismo, y desinterés por lo común. La cuestión es que estas desviaciones, son interpretadas, en el marco de la ideología del mercado, como externas a su lógica, como obstáculos empíricos, los cuales, tomando las medidas adecuadas, se pueden solucionar. Lo que pasa

por alto este empirismo ingenuo, es que estás prácticas son constitutivas de dicho orden social.

Esto nos lleva a una cuestión que constituye el tema central de esta discusión: “La calidad se asocia con términos como necesidad y pertinencia para la solución de los problemas de su comunidad, del país, o del entorno donde se desenvuelva en su vida práctica [...] realmente calidad de la educación superior va asociada a ese componente, el que nuestros alumnos estén preparados para el mundo de hoy, el “mundo de la vida” [...] Antes no se llegaba a la práctica, al hacer”<sup>35</sup>. Con el mismo ímpetu de contextualizar, emerge ahora otro dispositivo liberal de despolitización ya referido en el marco teórico: el del “conocimiento útil”.

#### **4.3 La “calidad” como un predicado de transformación ontológica de la educación**

Anteriormente, en el marco teórico, se realizaron una serie de reflexiones con respecto a las implicaciones en el ámbito de la educación de la que se podría llamar la “ontología de la calidad”. Simplificándolo un poco, la idea principal, es la de transformar la educación superior convirtiéndola en un instrumento de “soluciones prácticas”, es decir, que sirva para resolver “problemas reales”, lo que significa, convertir a los intelectuales en expertos. ¿Pero qué es un experto? Es alguien que resuelve un problema definido por otro.

Representantes de los diferentes sectores dejaron muy en claro su apoyo a esta perspectiva. Su noción de contexto, como “*la situación cercana a la que hay que ayudar a cambiar*”<sup>36</sup>; sus versiones sobre la función de la educación superior como “*aquella que debe afectar con su compromiso en la solución de los problemas más inmediatos de la comunidad a la que pertenecen*”<sup>37</sup>, ponen de manifiesto una clara articulación con esta concepción ideológica.

Este es justamente el *quid* del problema de la calidad de la educación superior en la UTCH, y en extensión, de la calidad superior en general. Cuando se señaló, siguiendo a Hegel en el

---

<sup>35</sup> Entrevista realizada al director Sede Quibdó Universidad Cooperativa de Colombia, Marcos Cuesta, 12 de septiembre 2017

<sup>36</sup> Diario de campo 22 de enero, diálogo con una exprofesora de la UTCH.

<sup>37</sup> Entrevista realizada Yineth Rentería, Coordinadora Chocó “Todos x la Educación”. Septiembre 9 de 2017

prólogo de la *Fenomenología del espíritu*, “el criterio con el que evaluamos la situación y establecemos que es problemática es, en sí mismo, parte del problema y debería ser abandonado” (1985: 45), se apuntaba precisamente a esta imposibilidad de plantear el problema de la calidad de la educación en sus propios términos.

En la gran mayoría de las narrativas analizadas, hasta cierto punto, este problema de los lineamientos de calidad de la educación superior se abordó desde la perspectiva de un experto. Es decir, cuando se les interrogó por cuáles serían los posibles cursos de acción (o recomendaciones) que sugerirían en cuanto al tema de los lineamientos de calidad en la educación de la U.T.CH., sin excepción, el modo en que se articularon sus repuestas fueron las de “encargados” que tienen la labor de dar soluciones prácticas y eficientes a un problema.

Examinemos por un momento la propuesta del exsecretario Interventor de Educación Departamental del Chocó, José Camilo Córdoba: “*Primero, que los instrumentos existentes se apliquen, y que se apliquen bien. Someter los programas a acreditación institucional, conseguir los registros calificados [...] Mejorar, y yo creo que es fundamental y de hecho lo más importante, los procesos de selección de docentes [...]*”<sup>38</sup>.

No cabe duda de que los procedimientos pueden ser depurados, ajustados en rigurosidad y detalle, sin embargo, una postura intelectual en sentido estricto hace algo mucho más radical que resolver problemas prácticos: cuestiona la forma de ver los problemas. Más adelante, Córdoba narra la historia de un joven que iba a abandonar la universidad debido a que él era quien corría con estos gastos, y la pérdida de una materia le imposibilitaba continuar con sus estudios dados los ajustes que tendría que hacer a su propia economía, a lo que el exsecretario interventor se opuso enfáticamente:

*“esto no tiene porqué pasar por: primero porque la universidad debería tener un sistema en el que ayude a los estudiantes menos aventajados a que se nivele, no sé si un propedéutico, un centro de apoyo al estudiante, eso no existe en al UTCH. Ese tipo de cosas ayudan a la calidad educativa. No sé si por que el*

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada el septiembre 15 de 2017, en Bogotá.

*rector no tenga quién le de esas ideas, no sé. Son cosas que no son costosas y que ayudan. Pero cuando tu sólo estás pensado en reelegirte, en el dinero, pues no vas a hacer nada.”*

Este son el tipo de preguntas que hay que hacerse, con respecto al porqué de este proceder que, en medio de todo, es muy “lógico”, en términos de la inmediatez oportunista de los resultados, de cálculos fríos en la búsqueda de soluciones rápidas. La paradoja es que este modo de abordaje de las problemáticas (soluciones prácticas), es el resultado concreto de la manera en que la educación ha sido reformulada al ser introducido el predicado de la “calidad” como su principio constitutivo. Siendo los profesionales entrevistados educados en esta lógica de la calidad quienes van a “proponer soluciones” para esta problemática, el resultado esperado no puede ser otro que el que se replique el esquema aprendido.

Por ello, en lo que se debe enfatizar es en qué términos como: “competencias”, “estándares”, “eficiencia”, “impacto”, etc., no son neutrales indicadores abstractos que sencillamente recopilan datos. Éstos, presuponen unos modos de entender el mundo y hacen parte de unos instrumentos y herramientas de reproducción social. En otras palabras, fabrican un mundo al que luego evalúan.

En el Informe de *Rendición de Cuentas Vigencia 2016* de la UTCH, en la sección de “política de calidad” se establece lo siguiente: “*Dentro del marco de la Misión de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba” y con el propósito de contribuir al logro de los fines esenciales del Estado, nos comprometemos a incrementar la satisfacción de nuestros **clientes** mejorando continuamente la prestación de los servicios Institucionales [...]*” (UTCH 2016)

Ana María Arango, Asesora de la Dirección de Calidad para la Educación Superior en el MEN, señala que: “*la calidad de la educación es -si son políticas públicas-, que el gobierno*



*pueda garantizarles a los **clientes**, que en este caso son los ciudadanos estudiantes, que la educación impartida en Colombia es pertinente [...]*<sup>39</sup>.

Un Informe de la UNESCO del año 2012, el cual tiene como propósito rastrear la percepción de los estudiantes con respecto a la calidad de la educación superior, determina que “*Como los estudiantes son los **clientes** primordiales de la enseñanza superior, el diálogo en curso con ellos es justificado y necesario para definir tanto las prioridades de este sector de la educación como un programa para un nuevo orden social en el tercer milenio.*” (UNESCO 2012).

Pareciera una cuestión menor llamar a los estudiantes “clientes”, sin embargo, esto tiene unas implicaciones prácticas definitivas. Como también se señaló en el marco teórico, el historiador y pedagogo Renán Vega, llama a esta transformación del ciudadano que participa de la experiencia educativa, en un “cliente” que se rige por las leyes de la oferta y la demanda, como la “*primera trampa intrínseca relativa al papel decisivo del cliente en la definición de calidad educativa*” (Vega 2012). Vega reflexiona sobre la cuestión del “rendimiento académico”:

*“...que puede ser medido en forma objetiva y cuantitativa por parte de los clientes [...] éstos son los que al estar satisfechos con el producto que se les vende dictaminan la calidad de la educación. Si los padres de familia, influidos por su posición de clase, sus ingresos económicos, la publicidad favorable a la educación privada y mercantil, consideran que es una mala escuela aquella que pretende formar integralmente a sus hijos, ofreciéndoles, por ejemplo, cursos de ciencias sociales y humanidades, porque creen que educación de calidad debe enseñar economía, gerencia, finanzas y marketing, pues serán ellos los que con sus pagos incidirán en lo que deben enseñar o no las instituciones educativas.”* (Vega 2012)

---

<sup>39</sup> Entrevista realizada a Ana María Arango Asesora de la Dirección de Calidad para la Educación Superior en el MEN, el 9 de septiembre del 2017

Si bien, asistimos desde hace ya algunos años a una proliferante explosión de posturas críticas y comprometidas, los interrogantes van dirigidos al modo en que este mismo ejercicio crítico, prospectivo, y propositivo, se articula (o confronta) con la lógica de la calidad existente. Las propuestas categorizadas en lo que se podría llamar “enfoque diferencial”, dan confusos saltos entre, lo cultural (étnico) y lo socioeconómico, producto, posiblemente, de la incapacidad de formular de manera clara y precisa las condiciones de posibilidad del problema:

*“...la universidad normalmente presenta los informes que el imperio decide. Pero yo sí creo que debemos hacer un llamado como chocoanos: si nos fijamos hoy en la ley 70, nos habla de los derechos de las comunidades negras, establece un modelo de educación diferencial. Pero hoy en día en el Chocó, recibimos el mismo modelo de educación a nivel nacional. Por eso nosotros no vemos que los profesionales nuestros tengan más sentido de pertenencia [...] los programas en su mayoría están descontextualizados. Por eso vemos, que a pesar de que el Chocó expide miles de profesionales anualmente, la pobreza y la miseria en el Chocó aumentan, debería ser lo contrario, pero como el ministerio no ha planteado unos modelos contextualizados [...] Debemos exigirle al ministerio hacer unas investigaciones previas contextualizadas, de lo que es el hombre, de lo que es la mujer, cómo enfrenta cada uno sus situaciones territoriales. Con base en eso, poder plantear unas políticas públicas diferenciales. Por ejemplo, hay algo que a mí me lástima: el cobro que se le hace a cada una de las universidades públicas del país es diferente en la universidad del Chocó [...] pagamos más”<sup>40</sup>.*

Más allá de las buenas intenciones y el compromiso político, que desde luego son fundamentales, la impotencia que se percibe, más que una cuestión de frustración política en la dificultad de conseguir objetivos tiene que ver con la función de desplazamiento ideológico que imprime la retórica multiculturalista liberal en su narración, la cual impide construir un

---

<sup>40</sup> Entrevista a Keyner Palacios, realizada el 12 de septiembre de 2017

mapa cognitivo claro: un ir y venir desde la diferencia cultural a las condiciones materiales de desigualdad<sup>41</sup>.

El presupuesto implícito (basado en un salto interpretativo ilegítimo), es que “profundizar en dicha diferencia étnica promoverá el desarrollo económico de la región”. Tal y como lo señaló hace muy poco el pensador esloveno, Slavoj Žižek, en una conferencia en el Círculo de Bellas Artes de Madrid: “no hay formas de vida que estén seguras en su reclusión. Si las hay, es precisamente a raíz de su plena inclusión en el orden global”.

Como se desarrolló en el marco teórico en cuanto a los actos de intervención política, *“la identificación con los excluidos tiene que oponerse estrictamente a la lástima y al entendimiento liberal de su situación, así como a los consiguientes esfuerzos para incluirlos en la estructura social”*. El problema está en no especificar cómo se entiende este llamado a la contextualización. Sin duda, la lógica de las “soluciones prácticas” se anuda a otras formaciones ideológicas que impiden claridad: ¿De qué se habla, entonces, cuando se acude a la “diferenciación” como recurso crítico y propositivo?

Según las narrativas de la población estudiantil de la UTCH, la educación superior: *“debe estar al servicio de los problemas de la gente, formulando soluciones puntuales y ajustadas a la realidad de la gente. No es esa educación alejada de las cuestiones diarias de la gente,*

---

<sup>41</sup> “no faltan condenas a la irrupción de las políticas multiculturalistas y de los movimientos sociales que se fundan en particularismos etnicistas, ya que se consideran resultado de designios globales que se ajustan a la transformación de las relaciones de poder y de acumulación del capital. Quienes asumen esta posición argumentan que es cuando menos sospechoso que instituciones como el Banco Mundial, USAID u ONG transnacionales con financiación en el Norte, sean destacados financiadores de diferentes iniciativas que tienden hacia el posicionamiento de agendas y políticas multiculturales, tanto en el plano de los gobiernos centrales como en el de los locales o de las mismas organizaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Más estructural aún es el argumento que esgrimen algunos de estos escépticos acerca de los diversos giros multiculturales en la región, que se corresponden con las transformaciones de ajuste estructural y las políticas de corte neoliberal en cuanto reacomodamientos de las formas de acumulación del capital y los regímenes de poder globales. Dicho de otra forma, la eclosión de los particularismos culturalistas constituiría una expresión en el ámbito de la política de la flexibilización y fragmentación de las modalidades de explotación de los recursos y el trabajo en el orden económico, o de la emergencia de solipsismos posmodernos en el plano intelectual. En la esfera de la política, el desmantelamiento de la soberanía de ciertos Estados-nación y el posicionamiento de entidades trans-estatales, como el Fondo Monetario Internacional, irían de la mano con los particularismos culturalistas.” (Restrepo 2008)

*preocupados por temas lejanos a ellos, sino una educación enfocada en servir a la comunidad, a su progreso, a su economía, a su desarrollo*<sup>42</sup>.

Estas observaciones, extraídas del análisis del proceso de recolección, ponen de manifiesto la dificultad del sentido común para marcar una distancia reflexiva con lo que se experimenta espontáneamente como deseable y beneficioso. El cerramiento del espacio público reducido a un limitado proceso administrativo y de gerencia, es percibido como una ganancia en la que *“las pasiones políticas ‘inmaduras’ (el régimen de lo político, es decir, la lucha de clases y otros antagonismos pasados de moda) dan paso a un universo postideológico pragmático maduro, de administración racional y consensos negociados, a un universo libre de impulsos utópicos, de [...] administración desapasionada de los asuntos sociales”* (Žizek, 1998: 157).

Al parecer, cuando se acude al “contexto”, se acude a soluciones que se muevan dentro del eje de “lo posible”. Se espera, entonces, “mejorar”, tomando como punto de referencia los estándares, las evaluaciones, y los diagnósticos. O también, se propone incorporar cambios cualificables a los estériles indicadores de medición, esto es, promover una educación “buena e integral”; lo cual se complementa desde las siguientes palabras:

*“El acto de “intervención” política propiamente dicho, no es solo algo que da resultado dentro del marco de las relaciones existentes, sino algo que cambia el marco mismo que determina el funcionamiento de las cosas. Decir que las buenas ideas son “ideas que den resultado” significa que uno acepta de antemano la constelación (la calidad como principio organizador) que determina que funcionen. También se puede decir esto en los términos de la conocida definición de la política como “el arte de lo posible”: la política auténtica es exactamente lo contrario, es decir, el arte de lo imposible, ya que cambia los parámetros mismos de lo que se considera “posible” en la constelación.”*

---

<sup>42</sup> Entrevista realizada a Rosa Mosquera, Representantes Estudiantes U.T.CH, realizada el 12 de septiembre de 2017.

Este modo de entender la educación viene inspirado, como se ha sostenido, por un proceso global en la que se privatiza el “intelecto general”. No fue posible encontrar dentro del rastreo de posiciones realizado en la UTCH, detractores comprometidos a la llamada “internacionalización”. En la totalidad de los sectores poblacionales analizados, existe un acuerdo sobre el hecho innegable de las bondades de ser incluidos (y evaluados) bajo los parámetros internacionales de la “calidad de la educación superior”.

## Capítulo V: Conclusiones

Desde los hallazgos se pueden establecer factores claves que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, entre los que se pueden encontrar: 1. Calidad; 2. Implementación; 3. Territorialización (contextualización de las normativas y lineamientos con las regiones en la que se encuentra la UTCH); 4. Gestión Administrativa (capacidad organizacional con la que cuenta la IES); 5. Planta Docente. Estos puntos se presentan en un orden jerárquico, entendiendo que, sin el buen entendimiento y funcionamiento de uno, no pueden funcionar los otros.

Se considera de gran importancia hacer referencia a cada uno de los conceptos mencionados con las definiciones establecidas en el marco teórico, específicamente a lo relacionado con el concepto de calidad en la educación superior, el cual es considerado como el eje principal de la presente investigación; así mismo, se hará la relación de estas definiciones con los hallazgos recolectados gracias a las herramientas seleccionadas, y que fueron expuestas en el capítulo denominado Hallazgos.

Según esto, se entiende el concepto de calidad en la educación superior como: *“un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate.”* (CNA, 2013); sin embargo, desde los hallazgos y, teniendo en cuenta las voces de todos los entrevistados, este concepto se entiende como:

*“Los procesos académicos que permitan garantizar al alumnado de una IES, obtener las herramientas suficientes (condiciones de infraestructura física, cuerpo docente preparado, ambientes de aprendizaje bien dotados), bajo estándares de calidad internacionales mínimos que permitan a los egresados contar con las competencias necesarias para impactar los entornos en donde vayan a trabajar. Pero así mismo, tanto el estudiante como el egresado hagan uso de estas competencias para transformar la realidad, planteando soluciones a diferentes problemáticas dentro de sus territorios.”<sup>43</sup>*

---

<sup>43</sup>Se ubican a manera de cita literal puesto que fue una extracción de apartados de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Ante la definición establecida gracias a lo propuesto por los diferentes entrevistados, se pueden hallar algunas falencias, que se consideran causales, de que varias IES no hayan podido aún alcanzar el certificado de alta calidad; entre estas están: los diferentes procesos que se adelantan para alcanzar el registro calificado y la acreditación de alta calidad; la inequidad en la repartición de recursos por parte del gobierno nacional a universidades de carácter público; y, por último se encuentran las falencias en la contextualización de los lineamientos con las regiones en las que se encuentran ubicadas las diferentes IES.

En cuanto a las falencias encontradas en los procesos que se llevan a cabo para alcanzar o renovar el registro calificado de cada programa ofertado, en contraposición con los procesos de certificación de alta calidad, según Ana María Arango, asesora de la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, se puede decir que:

*"...sé que hubo muchas críticas a esa normativa, porque lo que buscaba el Ministerio anteriormente era la cobertura, entonces, pues entre más universidades se abrieran, mejor, pero no asegurar la calidad; ahorita creo que está en trámite una normativa para poder asegurar la calidad en las nuevas instituciones que se abran. Luego está todo el tema de registro calificado, todo está en el 1075, está todo condensado, pero la normativa era la 1295, y digamos lo que ahorita sé es que también se está evaluando, porque el tema en Colombia ha evolucionado, y no era correspondientes, no estaba articulado con las políticas de acreditación de alta calidad... aquí la acreditación de alta calidad es voluntaria, digamos que la Ley 30 crea el mecanismo y el modelo, pero no lo hace obligatorio entonces los lineamientos de acreditación de alta calidad son voluntarios, tanto en los de programas como los institucionales, pero no se articulan con la normativa vigente de registro calificado, entonces esas desarticulaciones hacen muchos vacíos en el sistema, y ha hecho, sobre todo, que las instituciones, no puedan, no alcancen, como era lo esperado, la acreditación de alta calidad en masas; digamos que en este momento, después de más de veinte años, con ese modelo, ni el 1% de las instituciones están acreditadas. Entonces creo que los problemas han sido, porque no se han articulado ese modelo de registro calificado obligatorio con el modelo de*

*acreditación que es voluntario: son diferentes institucionalidades, diferentes criterios, no hay una articulación ni en tiempo ni en condiciones que muestren un camino que pueda seguir la institución para alcanzar un logro.*

*Eso tampoco se ha tenido en cuenta, las acreditaciones internacionales, en ese ámbito, como parte de ese camino, entonces considero que sí es necesario, en este momento el Ministerio está trabajando, entonces esperemos que en uno o dos años esa ruta cambie.*

*Las políticas públicas no están bien formuladas, digamos que estamos también muy atados a lo que es la Ley 30, que es el marco, entonces hacer cambios a la Ley 30, estamos maniatados también todos para poder cambiar un poco esa estructura general."<sup>44</sup>*

Es así, como se van aclarando, desde la parte legal, la mala formulación de los lineamientos de calidad en la educación superior, aspecto que se puede ampliar con lo expresado por la profesora Lucy Marisol, vicerrectora de la UTCH, quien afirma que:

*"Yo pienso que lo que se necesita, es que el gobierno nacional apoye a la Instituciones de Educación Superior Públicas, porque en este momento, si usted mira las estadísticas, son más las instituciones privadas que están acreditadas que las públicas ¿por qué razón? porque para la acreditación se necesita, como le estoy diciendo, además de la voluntad administrativa, de todas la dependencias administrativas de la institución, y la voluntad de los profesores, estudiantes y de toda la comunidad, se necesita dinero; usted sabe que en las universidades privadas, obviamente que lo hay, y lo hay por la cantidad de actividades que ellos hacen, empezando que las matrículas es una fuente de ingresos para las instituciones privadas, lo que en pronto, para nosotros las públicas, esas matrículas son bajas porque de acuerdo al estrato social de los estudiantes así mismo van a cobrar, entonces no podríamos comparar nunca, por ejemplo, los recursos que percibe la Universidad de Antioquia con la Universidad del Chocó, jamás; entonces yo pienso, que necesita más de una inversión fuerte para la*

---

<sup>44</sup> Entrevista realizada a Ana María Arango, asesora de la dirección de calidad del Ministerio de Educación Nacional, realizada el 9 de septiembre de 2017



*universidad pública, para que ellos, a través de esta inversión fuerte, puedan mejorar condiciones como laboratorios, condiciones como la presencia social, condiciones como la formación de los profesores, porque si tu miras, dentro de esas condiciones está diciendo, dentro de los programas ¿cuál es la formación de los profesores? entonces, así te está diciendo que el profesor tenga como mínimo maestría y doctorado; pero no solamente el título, sino que demuestre que, además de tener el título, qué es lo que ha producido ese profesor, pertenece a un grupo de investigación, ese grupo de investigación está escalafonado en Colciencias, en qué grado del escalafón, qué ha producido a través de ese grupo, qué proyectos ha dirigido, y de esos proyectos cuánto ha publicado, y además de eso, en qué programa de posgrado ha trabajado a nivel de maestría, a nivel de doctorado, qué asignaturas ha dictado, cuántas tesis ha dirigido.*

*Mira, es que a nosotros nos tienen bastantes cosas, y esto necesita que el gobierno le inyecte a las universidades muchas cosas para que pueda responder, porque la universidad no puede mandar a estudiar a todos los profesores; hay que buscar unas estrategias, las universidades, para poder ayudar a que muchos profesores puedan hacerlo, [...] yo si pienso que los elementos que están planteados, los lineamientos generales que están planteados por el Ministerio de Educación, estoy de acuerdo con ellos, pero que a la vez que estoy de acuerdo, sí pido un acompañamiento, una inyección de dinero, para que se puedan poner a tono en todo sentido y puedan alcanzar sus objetivos, porque así como seguimos las universidades privadas se van a llevar todos los créditos de las becas...”<sup>45</sup>*

Estas dos perspectivas reflejan algunas de las falencias que existen en la formulación de los lineamientos de calidad en la educación superior en Colombia, cuestiones, que según la información suministrada por la asesora del MEN, ya se están trabajando para mejorar; sin embargo, es necesario hacer una reforma sustancial para poder superar dichas situaciones, es importante plantear una reforma en la que se tengan en cuenta los pilares establecidos desde

---

<sup>45</sup>Entrevista realizada a Lucy Marisol Rentería, Ex Vicerrectora Académica UTCH, realizada el 9 de septiembre de 2017

la definición de calidad en la educación superior, que permita implementar los lineamientos de manera acertada en la institución.

Continuando por esta misma línea, se encuentra el concepto de implementación y, teniendo en cuenta que, si hay falencias en la formulación de las normativas, a la hora de implementarlas, también se encuentran fallas en diferentes aspectos, que son evidenciadas por los entrevistados que, de una u otra manera han tenido una relación directa con la IES.

Sin embargo, antes de entrar a exponer los planteamientos de aquellos que expresaron sus ideas en cuanto a la implementación de los lineamientos de alta calidad establecidos por el MEN en la UTCH, se considera importante establecer lo que se entiende por este concepto, lo cual se hará desde la perspectiva presentada por Barret y Fudge (1981), argumentando que la implementación de los lineamientos es *“como un continuum de elaboración y acción en el cual tiene lugar un proceso negociador entre aquellos que quieren llevar la política a la práctica y aquellos de los que depende la acción.”* Teniendo en cuenta esta definición, se puede decir que la implementación de los lineamientos establecidos por el CNA para otorgar la acreditación de alta calidad a las Instituciones de Educación Superior, debe ser un proceso de diálogo entre las diferentes partes y, en el que se tengan en cuenta diversos factores.

Para el presente caso, ha quedado demostrado desde los diferentes hallazgos, que estos no han sido procesos en los que se tengan en cuenta factores de gran importancia, como los que se han nombrado anteriormente, sino que fue impuesto desde el gobierno central, inicialmente, planteando que era de carácter voluntario, pero con el pasar del tiempo, se ha venido estableciendo como un requerimiento obligatorio para poder ofertar programas, especialmente los de licenciaturas.

Habiendo aclarado el concepto de implementación de los lineamientos, se puede proceder a evidenciar la voz de aquellos que por medio de las entrevistas expresaron su percepción acerca de esto en la UTCH. Para esto, inicialmente se hará mención sobre lo expuesto por Keyner Palacios, estudiante de la Universidad Tecnológica del Chocó, quien menciona que:

*“...en la universidad esta calidad se ve afectada debido a que carecen de todos estos elementos de manera permanente, al servicio de los estudiantes [...] políticas públicas para educación superior, pues básicamente no pero sí*

*conozco algunos proyectos que en vez de fortalecer la educación en universidades de provincia como la nuestra, lo que hacen es afectarla, debido a que se establecen en términos generales unos requerimientos para todas las universidades del país, sin contar con cada una de las especificaciones de cada uno de esos territorios, que cuando van a aplicar estas políticas públicas a nivel global en cada uno de los territorios, existen dificultades, [...] expedida por el Ministerio, creo, 02041, que habla del proceso de calidad en el tema de las licenciaturas; cuando nosotros miramos esa resolución, frente a la realidad de la Universidad Tecnológica del Chocó, básicamente queda bastante afectada la universidad y tendería a perder la permanencia de algunos programas que no cuentan con los estándares que establecen.*

*El gran problema de las políticas públicas es que se establecen a nivel general, pero desconocen las realidades [...] todas las universidades que no poseen las universidades centrales de las grandes ciudades.”<sup>46</sup>*

Con las palabras citadas anteriormente, se puede ver reflejado que los lineamientos establecidos desde el CNA, en ningún momento se dan desde un proceso de negociación con aquellos que se verán directamente afectados por estas normativas, para complementar lo anterior, se citan las palabras del doctor Eulogio Palacios, quien se desempeña como Director de Planeación de la UTCH, quien dice que:

*“Considero que, aunque son un buen inicio (haciendo referencia a los estándares de calidad emitidos por el CNA), están desarticuladas porque podrían agruparse en una sola, de manera secuencial, además están un poco descontextualizadas porque no permiten visibilizar las particularidades de las diferentes instituciones.*

*“...en el caso de las licenciaturas, nosotros tuvimos, de acuerdo a la evaluación de los pares, tres licenciaturas básicamente que tenían alto grado, pero el CNA consideró unas condiciones implícitas y por eso negó la acreditación de alta calidad y, en eso estamos trabajando precisamente. Porque si tú te pones a mirar, cuántos años tiene la universidad, 47 años, y desde cuándo se viene*

---

<sup>46</sup>Entrevista a Keyner Palacios, realizada el 12 de septiembre de 2017

*hablando de calidad, desde hace 10 años aproximadamente aquí en el país, y las que primero empezaron a acreditarse fueron las universidades privadas, y posteriormente las públicas con mayores recursos, luego el Estado consideró que todas las instituciones debían propender hacia eso, pero si esta es una institución pública del Estado, [...] el Estado también debe brindar las posiciones para que las universidades se acrediten de alta calidad, porque si tú te pones a mirar los factores, tienen factores como profesores, y el factor como profesores, son profesores que deben tener un determinado nivel, y generalmente los niveles que piden son de doctorado y maestrías, y eso implica unos altos costos para las universidades formar esos profesores, entonces en eso también estamos trabajando, si tú te pones a mirar cuantas convocatorias se han gestionado por la gobernación, en este caso con los recursos de regalías para formar docentes, y no solamente profesionales del Chocó, entre ellos algunos docentes de la universidad; por otro lado, si el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación no provee los recursos, entonces si tu analizas toda la situación, la universidad está encaminada hacia allá, pero obviamente necesita ir llenando algunas debilidades que son detectadas cuando tú haces la evaluación o las autoevaluaciones de los programas, entre ellas los profesores, por decir algo, hacía allá es que estamos trabajando.”<sup>47</sup>*

Las anteriores intervenciones sustentan algunas de las falencias de las que se han venido hablando en lo relacionado con la formulación de los lineamientos de calidad en la educación superior colombiana y, así mismo, como estas fallas se trasladan en la implementación de estas en cada una de las IES.

Desde la parte teórica se considera importante hacer una revisión de las definiciones establecidas desde los entes gubernamentales nacionales, de tal manera que se adapten a las diferentes definiciones de carácter académico que se han ido estableciendo, y así mismo, se haga una contextualización de estas, no solamente con las regiones y sus diversidades, sino también con las diferencias de carácter económico que se presentan entre universidades públicas y privadas, y entre las mismas IES públicas.

---

<sup>47</sup>Entrevista realizada Eulogio Palacios el 11 de septiembre de 2017

Continuando con el respectivo análisis de las categorías establecidas en el marco teórico, se puede evidenciar que lo expuesto desde lo gubernamental, se queda corto, ya que desde las voces que se encuentran inmersas en los procesos que se dan al interior de la UTCH, y adicionando la de aquella persona del MEN, quien expone, más allá de lo establecido por esta institución, su perspectiva personal; queda claro que la calidad en la educación superior, no es solamente un atributo que se le otorga a un servicio, sino que debe ser todo un proceso que asegure a los estudiantes de cualquier programa, en cualquier institución de educación superior, recibir la herramientas suficientes para ser un excelente profesional, con competencias que le permitan desarrollar a cabalidad sus funciones; pero que además de esto, cuente con competencias ciudadanas, de tal manera que no influya solamente en el ámbito laboral, sino que adicionalmente pueda transformar el entorno local, proponiendo soluciones a las diferentes problemáticas que en este se puedan presentar.

Es por esto que se considera importante que la implementación de los lineamientos establecidos, puedan ser aplicables a los diferentes contextos en los que se ubiquen las IES, no solo privadas, sino también las públicas, puesto que en cada una de las regiones que conforman el territorio nacional cuentan con dinámicas culturales, sociales y económicas diferentes; y es desde esta perspectiva desde la cual se hace relación entre la calidad de la educación superior y el concepto de territorialización.

El siguiente concepto por concluir es el de territorialización, entendido como: *“el proceso de de-construir y reconstruir los procesos de actuación de los poderes públicos, es decir, examinar relaciones, alianzas y conflictos entre el gobierno central y los gobiernos locales; a efectos de identificar la forma en que dichas instancias intervienen en cada política concreta y con qué resultados específicos, señalando los mecanismos y tipos de coordinación generados.”* (DEMUCA, 2011:X). Como quedó definido en palabras de Torres-Melo y Santander: *“...la decisión de qué asunto debe ser objeto de política está lejos de ser un proceso aséptico de definición gubernamental del bienestar social, y más bien, es el resultado de las dinámicas de conflicto y cooperación que se dan en la construcción pública de los asuntos, donde los intereses particulares entran en disputa para ser considerados de interés general, dando forma a lo público”*, por lo tanto, se asume este concepto como uno de los pilares que deben ser tenidos en cuenta al momento de formular los lineamientos, y

haciendo relación con lo encontrado en la información recolectada, se puede establecer que para el caso de la UTCH no existe dicha contextualización, pues los lineamientos establecidos desde la CNA y avalados por el MEN, son establecidos por el gobierno nacional, de manera estandarizada, dejando de lado, no sólo las características especiales del departamento del Chocó, sino las de todas las demás regiones con conforman el territorio nacional.

Hay varios factores que pueden llegar a influir, a nivel de región o territorio, entre los que se pueden mencionar: el nivel educativo en básica primaria y secundaria con la que se cuente, como ya se mencionó, los recursos económicos con los que se cuente, la infraestructura física y tecnológica; pero adicionalmente, es importante agregar a estos factores, lo social, cultural y étnico, esto teniendo en cuenta que la región en la que se desarrolla la presente investigación cuenta con una población que, en su mayoría son afrodescendientes e indígenas.

Desde el caso puntual de la UTCH, es importante plantear lineamientos que permitan resaltar lo étnico, esto, teniendo en cuenta las características propias de la población chocoana, lo que lleva a que tengan prácticas culturales propias, adicionalmente, su condición socioeconómica es complicada, lo que lleva a que se presenten diferentes problemáticas, que varían bastante del resto de país.

En referencia al nivel educativo de la región, se presenta lo expuesto por la profesora Lucy Marisol Rentería, quien en la entrevista realizada mencionó que:

*“...todos tenemos culpa de que muchas cosas a nivel regional no se den, porque mire, si usted mira, el problema de la educación en el Chocó se genera desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y universitaria porque hay una desarticulación en los niveles de educación; obvio que la universidad tiene una responsabilidad, porque nosotros tenemos una facultad de educación y las personas que egresan de la facultad de educación son los que están trabajando en la educación preescolar, primaria y secundaria, eso es lo que nosotros formamos, por eso nos asiste una responsabilidad, entonces, como hay esa desarticulación, cada uno le echa la culpa al otro, y no es así, nosotros tenemos*

*que tener una relación directa con la Secretaría de Educación Departamental Municipal para poder coordinar el enlace de esos niveles de educación...”<sup>48</sup>*

Lo que se puede entender de lo mencionado anteriormente, es que la educación en el departamento del Chocó y sus diferentes problemáticas se llegan a convertir en un círculo vicioso, puesto que la mayoría de los profesionales se mueven dentro de la misma región, entonces, aquellos que en algún momento fueron estudiantes de colegio y luego pasan a la universidad, luego retornan al colegio, pero esta vez en calidad de docentes; esto lleva a que la preparación inicial que se reciba se va a ver reflejada en la educación superior, que a su vez, se verá reflejada en la forma en que se desempeñen como profesionales que están preparando a las nuevas generaciones.

Esto permite hablar del concepto *estándares*, el cual se pueden entender, según el Ministerio de Educación Nacional, como: “*criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de la calidad de la educación, a los que tienen derecho todos los niños y niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que hacen parte del conocimiento*”. (2004)

Lo mencionado por la profesora Rentería, relacionándolo con la definición de estándares, permite establecer que sin lo segundo no se puede llegar a desarrollar unos procesos, en este caso, educativos, que permitan generar una articulación sólida, de tal manera que cada uno de los niveles se encuentren estrechamente relacionados, y así alcanzar la calidad educativa que se busca; todo esto, basado en criterios claros y públicos, pero adicionalmente contextualizados a las diversidades que en cada una las regiones se encuentren.

Otro aspecto que se considera importante trabajar desde la territorialización, es el enfoque educativo que se debe establecer teniendo en cuenta la diversidad cultural que se pueda encontrar; como ya fue mencionado, en la región en la que se centra la presente investigación, la población es en su mayoría afrodescendiente e indígena, por lo tanto, se requiere de un enfoque diferencial que resalte su cultura, así como sus valores. En palabras del estudiante Keyner Palacios, esto se entiende como:

---

<sup>48</sup>Entrevista realizada a Lucy Marisol Rentería, Ex Vicerrectora Académica UTCH, realizada el 9 de septiembre de 2017

*“...la educación en el Chocó es una educación descontextualizada, es una educación que no responde a lo que hemos sido, somos y seremos..., sino que atiende a estándares establecidos por otros países que ya digamos los han caducado en como los implementan, en el Chocó no se enseña la historia nuestra, no se rescatan esos valores ancestrales, hoy no hay ni un programa en la universidad que atienda a esas realidades étnicas, necesitamos una universidad étnica, necesitamos en el Chocó una universidad étnica, que responda a las realidades de nosotros como etnia; sin desconocer que existen algunas generalidades que se deben tener en cuenta, pero la base en sí es la cultura, reconocer la historia nuestra, la propia, y no aplicar programas simple y llanamente, como se repite en la universidad, programas que no responden a un... contextualizado, real.”<sup>49</sup>*

Complementando lo anterior, se citan las palabras de Yineth Rentería, quien menciona que:

*"...las universidades se han limitado a ofertar unos programas académicos que ni siquiera saben si responden o no a las necesidades del mercado laboral porque, hoy en día ocupamos una de las tasas más altas de desempleo; entonces, creo que esta política debe adaptarse a los contextos de cada una de las regiones, es decir, el contexto del Chocó comparándolo con otras universidades, no es el mismo..."<sup>50</sup>*

Estas palabras permiten entender en concepto de la contextualización de las políticas públicas enfocadas en la territorialización, muestran una necesidad de generar identidad étnica y cultural en los estudiantes de determinada región con sus problemáticas, realidades, historia y demás procesos socioculturales que se puedan presentar. Así mismo, se hace una relación con los estándares mencionados anteriormente y la implementación de estos, que desconocen realidades específicas y que hacen parte de un territorio puntualizado.

Teniendo en cuenta lo mencionado a lo largo de este apartado, así como lo expresado por las voces de los entrevistados, se puede decir que los siguientes estándares deben ser revisados

---

<sup>49</sup>Entrevista a Keyner Palacios, realizada el 12 de septiembre de 2017

<sup>50</sup> Entrevista realizada Yineth Rentería, Coordinadora Chocó “Todos x la Educación”. Septiembre 9 de 2017



y contextualizados, ya que se considera son los más requeridos por la población académica de la UTCH:

- Infraestructura Física
- Gestión Administrativa
- Planta Docente

Desde la parte de la Infraestructura Física, se puede decir que, aunque se han hecho bastantes mejoras, estas no han sido suficientes para que los programas ofertados, o a nivel institucional, se alcancen las acreditaciones de alta calidad; esto va muy de la mano con la parte administrativa, aquí se considera importante aclarar que, al ser una IES de carácter público, los recursos provienen de las matrículas que pagan los estudiantes y de lo que el Estado le transfiere que, como se ve reflejado en gran parte de las entrevistas realizadas, y dichos recursos no son suficientes para llevar a cabo todas las mejoras que se requieren. No se puede dejar de lado la voz de quien dice que los recursos están, pero que no son bien administrados, y que la plata termina destinándose en otros rubros que no tienen la misma prioridad.

Esto nos lleva a hablar de la Gestión Administrativa. En varias de las entrevistas realizadas, se menciona que en la UTCH hacen falta recursos económicos para poder brindar una mejor educación a sus estudiantes; recursos que se traducirían en una mejor planta docente, una mejor infraestructura (física y tecnológica); a pesar de que, como se mencionó anteriormente, hay quienes dicen que los recursos sí están pero que no se les da el uso que se debería, lo que lleva a que en la IES se encuentren varias problemáticas.

La parte administrativa de la UTCH, así como la de cualquier otra universidad, se encuentra en cabeza de la rectoría, según esto, si existen problemas desde la organización, estos se verán reflejados en sus dependencias; a modo de argumentación de este tema, se citan las palabras expuestas por José Camilo Córdoba, Ex Secretario Interventor de Educación Departamental del Chocó, quien menciona, entre otras cosas que:

*"Yo no considero que sea un tema de recursos, porque la universidad tiene recursos, sí se puede deber a un tema de malas administraciones... es lo mismo que pasa en la educación básica pública. Hombre, mentiras, recursos siempre*

*van a faltar, y siempre se pueden conseguir muchos más recursos, pero desde que los recursos asignados sean redistribuidos, la universidad puede estar mucho mejor.*"<sup>51</sup>

Cabe resaltar otro aspecto dentro de la gestión administrativa que afecta directamente el buen funcionamiento de la UTCH, este aspecto es la politización con la que se manejan estos cargos dentro de la institución; esto se ve reflejado en respuestas entregadas durante las entrevistas como la realizada al profesor Marco Cuesta, quienes menciona que:

*"Hay que ser claro, en nuestros contextos regionales, la marcada incidencia política que tiene la Universidad Tecnológica del Chocó, para nadie es un secreto que existe ese factor, y mientras la educación superior esté permeada por aspectos políticos, o quien la dirige no se desprenda de esos elementos, no podrá hablarse de educación con calidad en la educación superior, puesto que son dos componentes que no comulgan, es decir, los centros universitarios deben ser centros que tengan realmente o sean ajenos a sectarismos vulgares, tienen que ser claustros donde se implementen o se incentiven el espíritu crítico, la formación del conocimiento a partir de un escenario sano y sin tintes de vertientes políticas; aunque, debemos ser claros, que aunque se tenga porque debemos ser seres, y los conceptos subjetivos, todos tendremos unas corrientes y una tendencia ideológica partidista, en el ejercicio práctico de la educación superior, no puede existir eso, tiene que estar rodeado de un ambiente sano, meramente académico y, repito, de espíritu crítico que le permita a los estudiantes formarse una idea de la educación, de su modelo educativos, de su modelo del mundo de la vida, para así mismo poder ser críticos de lo que esperan o quiere que sea la sociedad a partir de ese conocimiento construido en los claustros y que les dé a ellos esa herramienta para plantear soluciones a ese contexto en el que se desenvuelven; pero una institución de educación superior que tenga realmente una marcada tendencia, o que se vean descalabros o desgreños administrativos por situaciones que son más propias de situaciones*

---

<sup>51</sup> Entrevista realizada a José Camilo Córdoba, Ex Secretario Interventor de Educación Departamental del Chocó, realizada el martes 19 de septiembre de 2017.

*de las administraciones públicas, es un contraste con la sana formación, porque se entiende que así mismo sería entonces un norte, o digámoslo así, un mal ejemplo, un mal mensaje que se da desde edades tempranas en el proceso de formación a los chicos que llegan y confían su futuro en una institución de educación superior."*<sup>52</sup>

A pesar de ser un extracto un poco amplio, se considera importante presentarlos de esta manera, puesto que, sin nombrar puntualmente casos o personas, se expresa la forma en que se evidencian falencias de orden administrativo que se dan al interior de la UTCH; las cuales, afectan directamente al estudiantado, y a su vez, impiden que se logre acceder a la certificación de alta calidad institucional y por programas.

Por último, pero no menos importante, se encuentra la Planta Profesoral; factor que, junto a la Gestión Administrativa, los entrevistados le dan una gran importancia, especialmente haciendo énfasis en las falencias que en la IES investigada se encuentran al respecto. Al igual que los factores anteriores, se buscarán los puntos en común de los entrevistados, y en caso de considerarlo conveniente para el presente trabajo se citarán apartes textuales, que permitan reforzar lo recogido en las entrevistas.

Desde los lineamientos establecidos por el CNA, existe un factor enfocado puntualmente en la labor docente, donde se piden una serie de características a nivel de contratación y preparación del cuerpo docente de la institución; sin embargo, estas competencias no se cumplen de manera satisfactoria.

Si se entra a mirar desde la parte administrativa, son muy pocos los docentes que tienen una contratación de tiempo completo, en su mayoría son profesores de planta, lo que incumple con lo establecido en los lineamientos, puesto que, desde estos, se exige que haya una cantidad determinada de profesores de tiempo completo contratados por la IES.

Desde esta perspectiva se puede mencionar lo expuesto por varios entrevistados, quienes expresan que eso lleva a una falta de pertenencia por parte de los profesores con la institución; así mismo, dicen que *“van a ganarse unos pesos y ya, no les importa lo que pase al interior*

---

<sup>52</sup> Entrevista realizada a Marco Cuesta, director Sede Quibdó Universidad Cooperativa de Colombia, el 12 de septiembre 2017

*de la Universidad y así mismo desempeñan su labor*<sup>53</sup>. Por otra parte, pero siguiendo la misma línea, los profesores no cuentan con la preparación suficiente para ocupar esos cargos, nuevamente se habla de las competencias suficientes; desde lo expresado por el profesor Eulogio, quien menciona que hace falta una planta profesoral competente, preparada; con el fin de mejorar este aspecto, se han llevado a cabo actividades como alianzas con la gobernación con el fin de brindar becas a los docentes, pero no ha sido suficiente. Según lo expuesto por el profesor Américo, a pesar de que los profesores que se han llegado a preparar lo hacen con el fin de obtener un título, pero no tienen en cuenta que esa preparación realmente les permita desempeñar de mejor manera la labor docente.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado a lo largo del presente apartado, se puede concluir que son varias las problemáticas que se encuentran en la UTCH que impiden que la institución pueda alcanzar la acreditación de alta calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, que se enfocan en los puntos mencionados, los cuales fueron extraídos después de hacer el respectivo análisis de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

Las soluciones a estas problemáticas deber ser planteadas desde sus raíces, es decir, empezando por la contextualización al territorio de aquellos lineamientos que rigen la calidad de la educación superior en Colombia, otorgándoles un enfoque diferencial, los cuales reflejen, inicialmente desde lo cultural un enfoque étnico, de tal manera que esto se vea reflejado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Al tener la contextualización, como segundo paso, es importante se haga una revisión en detalle de la gestión administrativa de la UTCH, de tal manera que, en primer lugar, los recursos destinados por el gobierno nacional a esta institución sean los suficientes para brindar las herramientas suficientes para que se imparta una educación de calidad; en segundo lugar, que estos recursos sean debidamente redistribuidos, de tal manera que se satisfagan las necesidades que se puedan encontrar. En tercer lugar, pero no menos importante, despolitizar la universidad, permitiendo que los diferentes componentes del proceso educativo se den de manera objetiva fomentando el pensamiento crítico y el desarrollo de los estudiantes como personas.

---

<sup>53</sup>Entrevista realizada a Américo Mosquera el 11 de septiembre de 2017

Al ser superadas estas problemáticas iniciales, se considera de gran importancia mejorar la planta docente, puesto que, como se ve reflejado en los hallazgos, con la que se cuenta en la actualidad, sin generalizar, es deficiente, no cuenta con los estudios pertinentes y su modelo de contratación no permite que se establezca un sentido de pertenencia con la institución y con la región, de tal manera que la labor no se desempeña de la mejor manera posible, como debería ser.

Al ser superadas estas problemáticas, que se consideran las bases para que la Universidad Tecnológica del Chocó no reciba la Acreditación de Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, la universidad mejorará notablemente todos aquellos aspectos que la aquejan, otorgando una educación pertinente, contextualizada y que le permita a sus egresados repensar su región, lo que llevaría a que se pueda iniciar un proceso de desarrollo regional, y así mismo pueda favorecer el desarrollo nacional.

## Recomendaciones

A lo largo de la investigación, tanto teórica como metodológicamente, se hicieron diferentes hallazgos que permitieron identificar las diferentes problemáticas que han impedido que la Universidad Tecnológica del Chocó logre a nivel institucional y en cada uno de sus programas académicos ofertados alcanzar la acreditación de alta calidad requerida para algunos programas, de manera obligatoria para otros, otorgada por el MEN.

Para superar estas problemáticas, y como parte del análisis de las evidencias recuperadas, así como de la teoría establecida, se pueden establecer las siguientes recomendaciones:

1. Que el Ministerio de Educación Nacional, a través de su organismo, el Consejo Nacional de Acreditación, establezcan lineamientos o estándares con enfoque, no tanto a cada uno de los territorios que conforman el país -puesto que esto les quitaría su carácter de estándares, y se perdería el fin último que se busca con los mismos-, pero sí por sectores, contextualizados a sus problemáticas y diversidades, lo que permitiría a las universidades tener un enfoque hacia sus condiciones sociales, económicas y culturales.
2. Establecer diálogos con el gobierno nacional con el fin de buscar el ingreso de nuevos recursos que permitan hacer una mejor inversión en aquellos puntos en que la Universidad tiene deficiencias, para que de esta manera se puedan superar. Así mismo, se propone tener mayor control sobre la parte administrativa de la UTCH, de tal manera que los recursos con los que cuenta la universidad sean invertidos en lo que realmente se necesita.
3. Hacer una revisión y posterior mejora de la planta profesoral, que permita que los egresados cuenten con más capacidades, así como mejores competencias que les permitan desempeñarse de mejor manera a nivel laboral y contribuir con el crecimiento de la región.

En cuanto a los factores establecidos desde el CNA, y teniendo en cuenta que son mencionados en los hallazgos, se pueden exponer las siguientes recomendaciones:

1. Teniendo en cuenta que no existe una política pública de calidad en la educación superior, es muy importante tener en cuenta un enfoque diferencial desde lo étnico,

esto, teniendo en cuenta que se habla de una región donde la mayoría de su población son afrodescendientes e indígenas y como lo menciona Arias García (s.f.): *“El enfoque diferencial aparece con el reconocimiento de los principios de diferencia y equidad. Entiende que nuestras identidades son múltiples, dinámicas y contextuales.”* (p.8)

De esta manera, se busca que los lineamientos establecidos por el CNA tengan en cuenta la diversidad cultural, no solo del Chocó, sino también de otras regiones del país, donde lo cultural es un aspecto fundamental tanto en su vida cotidiana como en la educación.

2. En cuanto al factor docente, se propone que, teniendo en cuenta el contexto de la región, y que por este mismo motivo encontrar docentes con título doctoral que se desplacen a la misma; se podría establecer un sistema de homologación de magister por la cantidad de doctores, teniendo en cuenta procesos que certifiquen la calidad o idoneidad de los mismos.
3. En cuanto a la infraestructura física, se recomienda tener en cuenta el contexto de la región, desde lo económico, lo social y lo cultural; esto pensando en que el campus con el que cuente la institución debe adaptarse al ambiente y a la cultura de la región.
4. En cuanto a la gestión administrativa, se recomendaría que desde el MEN exista un mayor control sobre los recursos y el destino otorgado a cada uno de los rubros, esto teniendo en cuenta que en los hallazgos se estableció que, a pesar de los recursos, muchas veces estos son dirigidos a otro tipo de actividades.
5. Haciendo referencia al factor estudiantes, se considera importante establecer una articulación con la educación secundaria, y de esta manera poder ofrecer garantías a los estudiantes de recibir educación de calidad y que supere las brechas que existen con la secundaria.
6. A nivel de la UTCH, se recomienda que se haga una contextualización de la oferta académica con la región, las necesidades que en esta se encuentren y los campos laborales que más coherencia y correspondencia tengan con el contexto regional.

Se busca con esto poder contribuir al mejoramiento de las deficiencias que se encuentran en la UTCH, y que así mismo se logren alcanzar las respectivas acreditaciones, lo que permitiría un crecimiento no solamente a nivel institucional, sino también a nivel regional.

## Bibliografía

- ARIAS GARCÍA, A. (s.f.) Enfoque Diferencial: Reflexiones Conceptuales. *En enfoque Diferencial: Reflexiones Jurídico Conceptuales*. Corpovalle. Colombia.
- ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES (ASCUN), (2012) Consejo Nacional de Rectores: Desarrollo humano sostenible y transformación de la sociedad Política pública para la educación superior y agenda de la Universidad, de cara al país que queremos.
- BECK, Ulrich (1998) La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona
- BIANCHETTI, G. (2009). Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que “otro mundo es posible”.
- FALS BORDA, O. & Rahman Anisur. M. (eds.). 1991. Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación-acción participativa. Bogotá: Cinep.
- BORDIEU, P. (1988) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- BROWN, Wendy. (2006). Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire. Princeton, NJ and Oxford: Princeton University Press.
- BUTLER, Judith. (2004). “Universalidades en competencia”. En: Judith Butler, Ernesto Laclau, Slavoj Zizek, Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en izquierda. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad - La hybris del punto cero y el diálogo de saberes en El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores.
- Chocó 7 días, (2011). ¿Calidad educativa? <http://www.choco7dias.com/823/editorial.htm>
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, (2015) Boletín Estadístico CNA Cifras Del Sistema Nacional De Acreditación
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, (s.f.) Sistema Nacional de Acreditación en Colombia. Disponible en: <https://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, (s.f.) ¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina? Disponible en: <https://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>



CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CESU). (2014). Borrador de la Segunda Versión de la propuesta ACUERDO POR LO SUPERIOR.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Área de Análisis del Desarrollo. Guía para la elaboración de políticas públicas / Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica -- San José, CR: MIDEPLAN, 2016. Extraído de: [https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f9f39454-7250-47f4-ba7a-0ba03782f174/Guia\\_de\\_Elaboracion\\_de\\_Politicas\\_Publicas.pdf?guest=true](https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f9f39454-7250-47f4-ba7a-0ba03782f174/Guia_de_Elaboracion_de_Politicas_Publicas.pdf?guest=true)

CRUZ, O. (2007) “El trabajo de campo como descubrimiento y creación”. En: María Cecilia de Souza (ed.), Investigación social. Teoría, método y creatividad. pp. 41-52. Buenos Aires: Lugar Editorial.

FOUCAULT, M. (1999). La creación de modos de vida. En Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1999). La gubernamentalidad. En Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1999). Las mallas del poder. En Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1999) La creación de modos de vida, Barcelona.

FOUCAULT, M. (2010). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fundación DEMUCA Territorialización de Políticas Públicas: Coordinación Interinstitucional Local en Centroamérica y República Dominicana / Fundación DEMUCA – San José, C.R.: DEMUCA, 2011. Disponible en: <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0621/Territorializacion.pdf>

GALINDO, Jesús. 1998. Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social. Xalapa: Universidad Veracruzana.

GONZÁLEZ, M. (2008). Orígenes de los estudios de las POLÍTICAS PÚBLICAS. Revista SynthesiS. Enero – marzo de 2008. Extraído de: [http://www.uach.mx/extension\\_y\\_difusion/synthesis/2008/10/21/politicas.pdf](http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2008/10/21/politicas.pdf)

GUBER, R. (2005) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Barcelona: Paidós.

HALL, S. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. (Primera edición). Popayán: Enviñón Editores.

HEGEL, G.W.F. (1985). Fenomenología del espíritu. Madrid: Gráficas G. Abad, S.A.

HENAO, Myrian (1999) CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Políticas Públicas Y Educación Superior.

JAMESON, F. (1996). Teoría de la postmodernidad. Madrid: Editorial Trotta

JAMESON, Fredric. 1991. Ensayos sobre el posmodernismo. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

JAMESON, Fredric. 2002. El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998. Buenos Aires: Manantial.

JAMESON, Fredric. 2004. Una modernidad singular. Ensayos sobre la ontología del presente. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

JARAMILLO, R. (2004). La Calidad de la Educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*. XVI (38), p.p. 93-100.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. 1985. Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics. Londres: Verso. [1987. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI.

MARCUS, George. 2001. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades* 11 (22): 111-127.

MARTÍNEZ, Alberto (2003) La enseñanza como posibilidad del pensamiento: Pedagogía y Epistemología, Bogotá, Magisterio, Grupo historia de la Práctica Pedagógica. MISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. (1993) Documento Conpes Social No.15, MEN, DNP-UDS-DEC Santafé de Bogotá. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, (2017) “Ser Pilo paga” en: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-360468.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2004) “¿Qué son los Estándares? Altablero, (30). En: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87440.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, (2016). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación en Colombia. Colombia. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

OCDE. 2016. Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título: Education in Colombia Ministerio de Educación Nacional para esta versión en español Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. OECD ©2016

ORDOÑEZ-Matamoros, G. (2013) Manual de Análisis y Diseño de Políticas Públicas. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

POLO, P. (1998). La Ley 30 y la calidad de la educación universitaria - La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XXI. p. 79-87 Ventana Editores.

RESTREPO, Eduardo. (2016). Técnicas etnográficas. Borrador basado en un texto escrito para la Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, de la Fucla.

ROSALDO, Renato. 1991. Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. México: Grijalbo.

UNESCO (2003) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE - Evaluar Las Evaluaciones, Una Mirada Política Acerca De Las Evaluaciones De La Calidad Educativa Sede Regional Buenos Aires

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La educación superior en el siglo XXI”.

SANTOS, M. (1999). Las Trampas de la Calidad Revista Acción pedagógica a. vol. 8, no. 2 / 1999.

Universidad Tecnológica de Chocó, (2018). Acerca de la Universidad y Programas de Pregrado. Recuperado de: <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/07/Manual-de-citacio%CC%81n-APA-v7.pdf>

TORRES, C, A. (1986). Nation at Risk. La educación neoconservadora Revista Nueva Sociedad. Nro. 84 julio-agosto 1986, PP. 108-115.

VEGA, R. (2012). La calidad de la educación una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico. Rebelión, 1-22.

VEGA CANTOR RENAN (2011) Contrarreforma educativa en Colombia ¡bienvenidos a la universidad de la ignorancia!

WILLIS, Paul [1978] 2008. Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.

ZIZEK, S. (1994) Ideología. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultural Económico.

ZIZEK, S. (1998) Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: Fredric Jameson y Slavoj Zizek, Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.

ZIZEK, S. (2005). La suspensión política de la ética. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ZIZEK, S. (2007). El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. (Primera edición, segunda reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

ZIZEK, S. (2008). En defensa de la intolerancia. Madrid: Ediciones Sequitur.

ZIZEK, S. (2010) ¿Quién dijo totalitarismo?: cinco intervenciones sobre el mal uso de una noción. España: Pre-Textos.