

---

# archivos analíticos de políticas educativas

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



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 28 Número 113

3 de agosto 2020

ISSN 1068-2341

---

## Efectos de los Procesos de Evaluación y Acreditación en los Académicos. Un Estudio de Caso en una Institución de Educación Superior Colombiana

*Nelcy Suárez-Landazábal*

Instituto Tecnológico Metropolitano-ITM  
Colombia



*Angélica Buendía Espinosa*

Universidad Autónoma Metropolitana  
México

**Citación:** Suárez-Landazábal, N. & Buendía, A. (2020). Efectos de los procesos de evaluación y acreditación en los académicos. Un estudio de caso en una institución de educación superior colombiana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5353>

**Resumen:** La implementación de las políticas públicas de evaluación y acreditación que de manera imperativa son asumidas en las instituciones de educación superior colombianas, plantean la inminente adopción de un nuevo modelo de universidad que introduce la lógica de mercado y modifica las funciones sustantivas, produciendo un efecto directo en el rol que desempeñan los actores académicos que sin evidente resistencia interiorizan una nueva forma de vida institucional. Esta problemática se aborda mediante una investigación de carácter cualitativo a partir de un estudio de caso único en la modalidad de histórico-organizacional en una institución de educación superior pública colombiana. Los resultados muestran que la institución reconfigura su historia asumiendo los

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

Artículo recibido: 03-03-2020  
Revisiones recibidas: 30-04-2020  
Aceptado: 08-06-2020

lineamientos que le imponen las políticas públicas en las que subyace una perspectiva de gestión de la educación superior sustentada en propuestas internacionales en donde la Nueva Gestión Pública (NGP) y la gobernanza generan dinámicas diferentes que modifican las reglas de juego al sobrevalorarse la función de investigación y otorgan un nuevo sentido al trabajo de los académicos en una lógica de producción científica en pro de logros institucionales que proveen prestigio y posicionamiento en los rankings nacionales e internacionales.

**Palabras clave:** Educación Superior; Académicos; Acreditación; Colombia

### **Effects of the evaluation and accreditation processes on academics. A case study of a Colombian higher education institution**

**Abstract:** The implementation of public evaluation and accreditation policies by Colombian higher education institutions, suggests the imminent adoption of a new university model that introduces market logic and modifies their substantive functions, which has a direct effect on the role of academic actors, without evident resistance to internalizing a new form of institutional life. This study applies a historical-organizational qualitative method to investigate such problem at a public higher education institution in Colombia. The results show that the institution reconfigured its history and implemented guidelines established by public policies that underlie a perspective of higher education management based on international proposals where New Public Management (NPM) and governance generate different dynamics that modify the rules of the game by overvaluing the research function and giving new meaning to the work of academics in a logic of scientific production to achieve objectives that improve the reputation and positioning of the institution in national and international rankings.

**Keywords:** Higher Education; Academics; Accreditation; Colombia

### **Efeitos dos processos de avaliação e acreditação nos acadêmicos. Um estudo de caso numa instituição de ensino superior colombiano**

**Resumo:** A aplicação das políticas públicas de avaliação e acreditação nas instituições de ensino superior colombianas, implica a adoção iminente de um novo modelo de universidade que introduz a lógica do mercado e altera as funções substantivas, produzindo um efeito direto no papel desempenhado pelos atores acadêmicos sem resistência evidente a internalizar uma nova forma de vida institucional. Esta problemática é abordada através de uma pesquisa de caráter qualitativo a partir de um estudo de caso único na modalidade de histórico-organizacional em uma instituição de ensino superior pública colombiana. Os resultados mostram que a instituição reconfigura a sua história ao assumir as orientações impostas pelas políticas públicas subjacentes a uma perspectiva de gestão do ensino superior baseada em propostas internacionais em que a Nova Gestão Pública (NGP) e a governação geram dinâmicas diferentes que modificam as regras do jogo, sobrevalorizando a função de investigação e dando um novo significado ao trabalho dos acadêmicos numa lógica de produção científica para realizações institucionais que proporcionam prestígio e posicionamento nos rankings nacionais e internacionais.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Acadêmicos; Acreditação; Colômbia

## Introducción

Históricamente la transformación de la universidad en América Latina se ubica en el año 1918 en el llamado movimiento de Córdoba, protagonizado por la clase media emergente que cuestionó el poder ejercido por la vieja oligarquía y el clero, responsables de la crisis cultural y de gobernabilidad al interior de las universidades que deberían enfrentar los desafíos del siglo XX ante las transformaciones suscitadas en la composición social y el avance industrial que intensificó los puestos laborales en la base de las organizaciones (Türnnermann, 2003).

Este movimiento logró extenderse a lo largo y ancho de América Latina sustentado en el discurso de la inclusión social con apoyo directo del Estado, ampliando la democratización de la universidad visible en una mayor autonomía y una nueva forma de gobernarse (Martí-Noguera & Gaete 2019; Pineda & Celis, 2017).

Posteriormente, en los años 80 y 90 los cambios sociales, políticos y económicos generados en la región latinoamericana adquieren una dimensión global con efectos en las relaciones entre el Estado, el mercado y las instituciones de educación superior (IES), mismas que redimensionaron su sector (privado y público), expandiéndolo y transformando el modelo de universidad (Fischman & Stromquist, 2004; Ordorika, 2006; Orozco, 2013a; Pineda & Celis, 2017). La incorporación de mecanismos de mercado propios del mundo empresarial se sustentó en el diseño de las políticas públicas de educación que relegan la función del Estado como prestador del servicio, a una de control que calcula la ampliación de la cobertura y la calidad a través del modelo de rendición de cuentas (*accountability*) (Acosta, 2002; Ibarra, 2005; Muñoz, 2015).

Se asiste entonces a la transformación del modelo de “universidad emprendedora” (Clark, 1983) o “universidad empresarializada” (Ibarra, 2005). Las principales modificaciones se sustentan en la cultura corporativa traducida en la reestructuración de la gestión y organización orientadas al prestigio y posicionamiento en los rankings universitarios que se erigen como la expresión más importante de la competencia interinstitucional (Muñoz, 2015).

De otro lado, el ideal es el modelo americano de las denominadas “universidades de investigación o universidades de talla mundial” (Gutiérrez, 2013), en donde la producción científica se convierte en el nuevo discurso para validar la misión social a través de un vínculo fuerte con la industria que le provee recursos para su funcionamiento (Muñoz, 2015; Pineda & Celis, 2017).

Las transformaciones de los años 80 adicionalmente trajeron consigo la adopción de la nueva gestión pública (NPG) y la gobernanza, modelos administrativos que producen cambios en la gestión, estructuras y procesos del gobierno, en los que subyace la lógica de la racionalidad económica estableciendo un modo gerencial de administración bajo los principios de productividad, eficacia, eficiencia, calidad y responsabilidad de la acción pública (Aguilar 2010; 2015).

De acuerdo con Brunner (2011), el lado positivo de la NPG es el logro de una gestión tipo empresarial más eficiente y con mayor respuesta a las demandas externas y al entorno. El lado negativo conlleva la incorporación de técnicas y lenguaje de la organización industrial y comercial que impacta la identidad y el clima de trabajo de las IES.

Las universidades públicas adoptarán también estos enfoques de la NPG y la gobernanza para reforzar sus vínculos con la empresa actuando en el mercado y con las políticas públicas del Estado y su gobierno para asumir criterios de calidad y valor, de productividad académica, de rendición de cuentas, de mejora continua de procesos, de convertir al estudiante en cliente y de la evaluación centrada en el cumplimiento de indicadores. Las universidades públicas se incorporan a una racionalidad económica en pro de una conquista de mercados para una mejora de su competitividad (Aguilar, 2015; Ibarra, 2005).

En el marco de estas transformaciones determinadas por el neoliberalismo, la lógica de mercado, la NGP y la gobernanza, aparece el concepto de “capitalismo académico” para referirse a las prácticas que se implementan para incrementar la producción y eficiencia de los académicos centradas en la investigación que asegura beneficios tanto para la institución como para los mismos académicos (Slaughter & Leslie, citados por Brunner et ál., 2019; Ibarra, 2003; Montes & Mendoza, 2018).

De acuerdo Slaughter y Leslie como se citó en Brunner et ál. (2019) el concepto de “Capitalismo Académico” (CA) es usado “para definir la manera en que las universidades públicas de investigación estaban respondiendo a las tendencias neoliberales de tratar a la política de educación superior como un subconjunto de la política económica” (p. 6), es decir es específico para un tipo de universidad en el marco de una corriente ideológica que se impone en el sector educativo con efecto sobre las políticas que lo rigen por tener como idea central “la difuminación de los límites entre las organizaciones académicas, los mercados y el Estado” (p. 7).

En consecuencia y de acuerdo con González-Casanova como se citó en López-Segrera, (2003) “Si el concepto de universidad neoliberal pone el acento en lo público y en lo privado, el concepto de capitalismo universitario destaca la transformación de las actividades universitarias en mercancías” (p. 42). Por lo tanto, como lo afirma Brunner et ál.

(...) el CA implica una proyección del quehacer académico hacia diferentes mercados en los cuales las universidades participan mediante la mercantilización de bienes educacionales generadores de capital humano y la comercialización de la investigación, sin que desaparezcan ni las ciencias básicas ni las ciencias o las humanidades, cuyo valor público se mantiene y coexiste con cadenas de valor privado. (2018, p. 15)

De esta manera, la presencia del capitalismo académico en las universidades está vinculado a la implementación de las políticas públicas que incentivan los procesos de investigación, incorporando nuevos modelos de gestión y de organización institucional y nuevos comportamientos de los académicos volcados al interés individual por sobresalir, por acumular méritos, por publicar, por el prestigio, promoviendo un nuevo modo de producción de conocimiento que cuestiona la función social de la universidad percibiéndose cierta injusticia cognitiva en relación a la circulación pública del conocimiento y a la relevancia de las diferentes profesiones en el ámbito universitario (Buendía et ál., 2017; González Bello et ál., 2019; Ibarra, 2003; Muñoz, 2015).

En consecuencia, este nuevo escenario se refleja en un cambio de la profesión académica que se redefine tanto en sus funciones como en sus condiciones de trabajo. Los académicos son aquellos que “comparten instituciones y prácticas que los colocan en los circuitos de generación y difusión del conocimiento a nivel mundial” (Buendía & Oliver, 2018, p. 11), que les exigen, por lo tanto, una preparación disciplinar profunda que los habilita para el cumplimiento de los indicadores fijados en la función de investigación en aquellas IES que pretenden exhibir altos niveles de calidad.

En este ámbito, las IES experimentan un proceso de cambio institucional como una forma de acción colectiva, que modifica las reglas de juego que presupone el surgimiento de nuevos actores, intereses y conflictos en las diferentes áreas de la organización. Por lo tanto, el cambio institucional es generado por una relación entre las reglas institucionales y las decisiones individuales, o una relación entre el actor y el sistema (Crozier & Friedberg, 1990).

Muchos son los cambios que se han operado en las universidades. Algunos autores afirman que han perdido su especificidad y se han mimetizado entre las demás organizaciones existentes y “por tanto, sujetas a las mismas variables que la época impone a todas las organizaciones del siglo XXI: globalización, mercantilización, masificación, digitalización” (Zubiría Samper, 2007, como se citó en Fischman, 2008, p. 241).

Estos procesos de transformación se inician en el contexto colombiano en los años 80, pero es en los años 90 cuando se concretan una serie de transformaciones en los sistemas político, económico y social durante el periodo presidencial de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994). Durante este periodo se impone la “Apertura Económica” que trajo consigo múltiples cambios en nombre de la productividad y la eficiencia mediante la apropiación de un modelo económico y político en el que prima la libre competencia. Se trata de un modelo neoliberal que ha sido perpetuado por los subsiguientes gobiernos hasta el presente y cuyas características son: la apertura de mercados, la descentralización y la privatización de la función pública (Bocanegra, 2006; Galindo et ál., 2015; González, 1994; Martínez-Álvarez, 2015; Montes & Mendoza, 2018).

Resultado de estas transformaciones dadas en un contexto turbulento y en algunas regiones del país, violento, es la nueva Constitución Política de Colombia (1991), que provee la Ley 30 (1992) por la cual se organiza el servicio público de la educación superior y de la que se derivan posteriormente los procesos de acreditación y evaluación en los que se introduce el principio de rendición de cuentas. En el año 1995 inician los procesos de acreditación de programas académicos y posteriormente en el año 2003 se establecen las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los mismos, normas que se han ido modificando paulatinamente soportadas en el argumento del mejoramiento continuo de la calidad de las IES. Surge así la estrategia del Estado colombiano para transformar las IES dentro de una lógica de mercado en donde la NGP y la gobernanza reconfiguran sus funciones misionales (Montes & Mendoza, 2018; Orozco, 2013a; Pineda 2015; Pineda & Celis, 2017; Urbano, 2007).

De acuerdo con los hallazgos de Pineda (2015), con base en el enfoque neoinstitucionalista en los casos de Colombia y Chile, estas transformaciones suceden por la influencia de las tradiciones locales y las fuerzas globales, que encuentran resistencias en movimientos estudiantiles cuya lucha se centra en la educación como bien público. No se trata de una transición absoluta a un modelo de universidad emprendedora, sin embargo, en un estudio más reciente Pineda y Celis (2017) concluyen que:

(...) en el caso colombiano no se adoptan cualquier tipo de prácticas de otros países, sino en especial aquellas que respaldan un nuevo modelo de universidad —corporativa— que es definida idealmente como la mejor posibilidad de vincular la educación superior con el progreso nacional. La evidencia permite describir el proceso como la ceremonia de copia y pegado de discursos y prácticas, más no como un proceso lineal y organizado donde se diseñaron los instrumentos a partir de una discusión técnica, racional y rigurosa. Por supuesto que alrededor de las mismas existe una discusión local acerca del funcionamiento de estos mecanismos. (p. 22)

En este contexto, se realizó una investigación en una IES pública en Colombia con el objetivo de comprender los efectos de las Políticas Públicas de Evaluación y Acreditación (PPEyA) en el cambio organizacional, bajo la perspectiva teórica de los Estudios Organizacionales y en el contexto de la evolución de las políticas públicas de la educación superior colombiana.

El objetivo central de este artículo es mostrar los efectos observados en los académicos, derivados de la implementación de las PPEyA y que transforman una Institución Universitaria Pública (IUP). Se aborda un estudio de caso que enfrenta un nuevo modelo de universidad que sobrevalora la función de investigación y permite posicionar la IUP en el escenario de las IES acreditadas en alta calidad en Colombia.

El artículo consta de esta introducción más cuatro apartados. El primero describe la aproximación metodológica; en el segundo se presenta un resumen de las políticas públicas de educación superior en Colombia con énfasis en el sistema de aseguramiento de la calidad. En el

tercero se abordan los resultados y su discusión a partir de la evolución histórica de la IES tomada como estudio de caso y finalmente se presentan las conclusiones.

### **Aproximación Metodológica**

El proyecto se abordó desde la investigación social cualitativa en un estudio de caso único en la modalidad histórico-organizacional donde se presenta el estudio de un fenómeno contemporáneo inmerso en su propio contexto (Bogdan & Biklen, 1982). Como lo afirma Galeano (2012):

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada "desde adentro", y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (p. 20).

El análisis histórico-organizacional como recurso metodológico se centra en la evolución de una organización en el tiempo con una perspectiva diacrónica permitiendo comprender e integrar eventos históricos, referenciándolos en un ámbito sociocultural a partir de sus hitos y de las mismas condiciones y características de su evolución (Betancourt, 2003; Solís, 2016).

El caso lo constituye una institución universitaria pública<sup>1</sup> (IUP) cuyo desarrollo histórico data de más de 75 años, ubicada en una de las principales ciudades de Colombia. La institución obtuvo la acreditación institucional en el año 2014, posicionándola en su momento como la primera Institución Universitaria de carácter público en el país en obtener ese nivel de calidad. La evolución de la IUP considera cinco etapas: La fundacional (1944-1991), la segunda (1992-2004) alude a su transformación en Institución Tecnológica; la tercera (2005-2010) se refiere a su transformación como Institución Universitaria y a su expansión hacia la educación superior; la cuarta (2011- 2015) es la etapa de la acreditación de alta calidad. La quinta (2016-2019) impone el reto de la reacreditación institucional, que se traduce en la verificación de la validez de los esfuerzos que por años ha hecho la institución para el cumplimiento de su objetivo social.

La importancia del análisis histórico-organizacional radica en que permite observar de manera sincrónica la evolución de la IUP a partir de la evolución de las PPEyA. Además, proporciona un análisis descriptivo e interpretativo de sucesos que la conducen a cambiar su carácter académico y finalmente al logro de la acreditación.

En este artículo se hace un recorrido por tres etapas de desarrollo de la IUP que abarcan desde los años 1992 al 2015 (Institución Tecnológica, Institución Universitaria y Acreditación Institucional) en el que también fueron protagonistas dos periodos rectorales (R1 y R2), a través de los cuales se organiza la información, se observan los efectos y se analizan los resultados.

El contexto para el caso es la transformación de la universidad sustentada en la implementación de las políticas públicas de la educación superior en Colombia. La unidad de análisis se refiere a "aquello sobre lo cual se estudiará", (Mendizábal, 2006, p. 87), y en donde se encuentra el objeto de estudio que permite el cumplimiento del objetivo de la investigación; por lo tanto, la IUP tomada como estudio de caso se constituye en la unidad de análisis y los procesos de cambio en objeto de estudio.

Dado que las PPEyA se insertan tanto a nivel institucional como en los programas académicos, era necesario observar este fenómeno en una unidad académica, por lo tanto de manera

---

<sup>1</sup> El nombre de la IES tomada como estudio de caso se mantiene en confidencialidad, sin embargo, los datos que se proporcionan en este artículo se ajustan a su realidad y fueron suministrados por la Institución Universitaria Pública (IUP) a través de sus diferentes instancias durante el proceso investigativo, por lo tanto, pueden verificarse y validarse.

intencional y por conveniencia se seleccionó una Facultad que agrupa casi el 50% de la población estudiantil de IUP, además, en ella se ubica un programa de ingeniería cuya historia se construye paralela a la historia de la IUP permitiendo mirar desde adentro y rescatar su particularidad para comprender la inserción de los procesos de implementación de las PPEyA en los programas y desde la lógica de los actores académicos, en este caso los profesores de carrera y ocasionales<sup>2</sup> quienes se mostraron con una gran apertura hacia la investigación y por lo tanto a brindar la información requerida.

Se utilizaron diferentes formas de acercamiento para este caso, inicialmente la consulta de diversas fuentes primarias y secundarias configuran el escenario informativo para develar tanto lo dispuesto en el material del archivo institucional como en su dinámica cotidiana, que de acuerdo con Yin (1994), permiten verificar la validez de los resultados a partir de un proceso de triangulación en el que continuamente se encuentran relaciones entre ellos, refutándolos y contrastándolos para observar el fenómeno desde diferentes perspectivas.

Para la recolección de la información se utilizaron tres instrumentos: el primero, la revisión documental que se realiza en dos vías, la apertura de un recorrido teórico que sustenta el estudio y la revisión de los archivos institucionales como actas, informes, normas internas y publicaciones institucionales, con el objetivo de reconstruir el panorama histórico de la misma, tanto a nivel institucional como en la Facultad mediante el programa académico seleccionado.

El segundo instrumento es la entrevista personal por medio de un cuestionario semiestructurado con 19 preguntas diseñadas conforme a tres categorías de análisis: estrategia, estructura y cultura explicadas y definidas por subcategorías o variables: planes de desarrollo; centralización, formalización, tamaño; y discurso de la calidad respectivamente. Se aplicó tanto a actores académicos como administrativos.

El diseño del cuestionario en su primera parte indaga sobre la estrategia con el fin determinar la toma de decisiones y los actores participantes en ellas y que condujeron a la reconfiguración de los nuevos planes desarrollo que guiaron los eventos en relación a la implementación de las PPEyA. En la segunda parte, se recoge información sobre los cambios derivados de la implementación de las PPEyA que modificaron la estructura de la IUP, visibles en la formalización y en la gobernanza de la institución. En la tercera parte, se recogen las percepciones acerca del desempeño de la cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo que definen la cultura de calidad propuesta por las PPEyA y su efecto en la cultura organizacional de la IUP.

Para la realización de las entrevistas se firmó un consentimiento informado en donde el entrevistado autoriza a ser grabado con el fin de garantizar la fiabilidad bajo el esquema del anonimato, minimizando con esta práctica el sesgo en sus respuestas. De esta manera se diseñó una tabla de códigos que permite mantener la confidencialidad de la información a través de identificar únicamente si se trata de profesores de carrera (PC), profesores ocasionales (PO) y directivos (D).

La selección de los entrevistados administrativos se hace teniendo en cuenta la estructura jerárquica y el nivel de participación en los procesos de evaluación y acreditación de la IUP. En relación a la selección de los docentes de carrera los criterios para su selección fueron: su antigüedad en la IUP y su vinculación con la Facultad designada para la investigación. Así mismo la selección de los docentes ocasionales se hizo teniendo en cuenta los siguientes requisitos: pertenecer al grupo de profesores que prestan sus servicios en el departamento al que está adscrito el programa de ingeniería seleccionado previamente y haber participado en los procesos de evaluación y acreditación de programas en los últimos 3 años. Se realizaron 20 entrevistas, desglosadas de la siguiente forma: 9 en cargos administrativos (rector(a), vicerrectores, jefes de departamento), 11 docentes (de carrera y

---

<sup>2</sup> Se denominan profesores ocasionales aquellos cuyo contrato de trabajo es inferior a un año. En este artículo se usa indistintamente el término ocasional o temporal para referirnos a este tipo de profesor.

ocasionales). Es importante anotar que la investigación incluyó a los estudiantes del programa, pero no se consideraron en este artículo. La duración de las entrevistas fue de 47 minutos en promedio.

El tercer instrumento es la observación participante, utilizada con el fin de detectar patrones que representan el cambio institucional y que ofrecen una mayor comprensión del caso, para ello se identificaron escenarios cotidianos a nivel institucional como reuniones, espacios de interlocución entre actores institucionales y eventos de socialización, todos ellos relacionados con la implementación de las PPEyA. La información se organizó en 10 fichas de registro cuyos ejes son las categorías de análisis definidas para la investigación.

Se realizó el análisis e interpretación de la información de forma inductiva, guiada por el marco teórico de la investigación. Los datos se procesaron con el software atlas-ti-versión 7 que permite la sistematización, codificación y análisis de la información derivada de las diferentes fuentes de recolección de información y lo revisado teóricamente (proceso de triangulación). Esto facilita la conceptualización y explicación a partir de las relaciones, vínculos o conexiones que se evidencian entre los datos, realizados en gráficas y redes semánticas del software; y, finalmente el proceso de socialización y validación de información dentro de la IUP como uno de los criterios de validez, rigurosidad y confiabilidad.

### **Acerca de las Políticas Públicas de Evaluación y Acreditación en Colombia**

La evaluación y acreditación constituyen un juicio de valor que hace el Estado que apuesta por el cambio de las IES desde el enfoque de la NGP y la gobernanza, constituyéndose junto con las regulaciones para el financiamiento en los mayores instrumentos de política pública que promueven la transformación de las IES, que apoyadas en los procesos de aseguramiento de calidad modifican su desempeño en relación a sus funciones misionales (Buendía, 2014; García de Fanelli, 2012).

La evaluación cumple un papel multifuncional por su centralidad, por representar la principal fuente de información que da cuenta del desempeño bajo criterios de legalidad, eficiencia y eficacia. Contribuye además a la gestión integral, constituyéndose en una herramienta de control, de igual manera mide la aceptación, el prestigio y respaldo social. Así mismo, legitima y visibiliza la información sobre el desempeño a partir de la rendición de cuentas (Del Castillo Alemán, 2006). La evaluación y la acreditación en el contexto de las políticas públicas para la educación superior son percibidas como garantía de calidad y excelencia (Buendía, 2014), y se asocian con los rankings que; funcionan para orientar los recursos económicos en el mercado, pero también sirven como campos de poder simbólico; crean una simbología para legitimar una competencia desigual entre las universidades; han construido una cultura que refuerza las ideas del mercado (...) influyen en las preferencias de quienes demandan educación superior y en las políticas educativas de los gobiernos. (Muñoz, 2015, p. 121)

En Colombia las PPEyA se constituyen a partir de tres hitos, el primero la expedición del Decreto 0277(1958) que establece el régimen jurídico de las Universidades oficiales y departamentales. Las coloca como personas jurídicas autónomas con un gobierno integrado por un Consejo Superior Universitario, un Consejo Directivo y el Rector(a), promoviendo la vigilancia de la gestión interna de las IES (UNAL, 2011).

El segundo hito lo constituye el Decreto 80 (1980) que se instaura en Colombia con el propósito de “romper” con un pasado político fraccionado y violento en el que la educación no fue un asunto prioritario. Se pretende masificar la educación para hacerla más equitativa dentro de un mercado asimétrico y, con ello, inicia la conformación de un sistema de educación superior que contempla mecanismos para el fomento de la calidad educativa, establece la docencia, la



investigación y la extensión como funciones sustantivas de la educación superior. Además, se establecen las condiciones mínimas para la creación de nuevos programas e instituciones y los estándares de calidad de los docentes. Así mismo, se crea el sistema nacional de acreditación (SNA), pero prevalece un vacío en relación a la financiación de las IES, al no definir los mecanismos de asignación de recursos para las mismas por parte del Estado (Orozco, 2013a; Roa Valero, 2003; UNAL, 2011).

El tercer hito ocurre en el escenario de los profundos cambios experimentados a nivel mundial y en América Latina (Argentina, Venezuela, Ecuador, Chile, México, Brasil, entre otros) que generaron transformaciones en sus políticas públicas de educación y que en Colombia se deriva del cambio en la Constitución Política (1991), que en el marco del desarrollo de su artículo 67 permite al Congreso colombiano expedir la ley de Educación Superior (Ley 30, 1992), por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, institucionalizando la investigación y la cultura de la evaluación como determinante de la calidad. Se desplaza el control y la vigilancia por la garantía de la autonomía universitaria contemplada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia (1991) y desarrollada en los artículos 28 y 29 en la Ley 30 (1992); así mismo, se establece la rendición de cuentas y el régimen financiero de las universidades públicas (Orozco, 2013a, UNAL, 2011).

Vale la pena señalar que tanto la Ley 30 de 1992 como las medidas tomadas entre 2002 y 2010 trataron de responder a problemas que ya se habían identificado antes de entrar en vigencia el Decreto 80 de 1980, a saber: la baja calidad del servicio, las asimetrías del mercado, la concentración de la oferta, la inequidad, la baja pertinencia y la escasa asignación de los recursos en comparación con la inversión en educación en otros países de la región. (Orozco, 2013a, p. 5)

La Ley 30 (1992) establece como órganos rectores al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), e incluye la organización del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

En relación al desarrollo de los procesos de investigación, desde el año de 1988 el gobierno colombiano crea la misión de Ciencia y Tecnología que facilita a partir de expedición de la Ley 29 (1990) el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico en el país, creándose en el año de 1991 el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, (Colciencias) que posteriormente se transforma a partir de la Ley 1286 (2009) en Departamento Administrativo. Con ello se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) que provee la información de los grupos de investigación, su medición y el impacto de la producción científica. La relevancia de su existencia está en la retroalimentación que mantiene con las IES (Orozco, 2013a; Decreto 80, 1980). Mediante la Ley 1951(2019) el gobierno nacional transforma a Colciencias en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación (CTeI).

De acuerdo con los campos de acción en Colombia se clasifica a las IES según su carácter académico y según su naturaleza jurídica que dan lugar a: Universidades, Instituciones Universitarias<sup>3</sup> o Escuelas Tecnológicas e Instituciones Técnicas Profesionales (Ley 30, 1992, art. 16). A la fecha persiste una zona gris por “la indefinición de cada una de las modalidades de educación superior desde el punto de vista cognitivo” (Orozco, 2013b, p. 276). Esta situación proviene del pasado, ya que posterior a la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) se introdujo a la clasificación las Instituciones tecnológicas, evidenciando poca claridad entre tipologías y campos, que se tornó crítica

---

<sup>3</sup> La IES, cuyo caso se estudia en este artículo se identifica como una *Institución Universitaria* de carácter público y de orden municipal

en la medida en que se introdujeron otras reformas al sistema (ciclos propedéuticos, créditos, etc.), en las que la academia estuvo ausente del debate político (Orozco, 2013b).

Esta situación genera tensiones por el alto nivel de competitividad en el sector cuyas modalidades, como se denominó en el Decreto 80 (1980) o campos de acción, como se denomina en la Ley 30 (1992) se ordenan sobre una base jurídica y no académica, ya que las Instituciones Universitarias (IU) pueden tener una oferta de programas igual que las universidades, previa aprobación del MEN.

### **El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)**

La Ley 30 define el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) (1992, art. 53) que tiene como propósito proveer las políticas mediante las cuales las instituciones rinden cuentas a la sociedad y al Estado. Estas tienen como objetivo garantizar el cumplimiento de altos estándares de calidad a partir de la implementación de una cultura de evaluación y mejoramiento continuo al interior de las IES.

El SNA inició labores tres años después de sancionada la Ley 30 (1992) articulando el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) encargado de la acreditación de alta calidad tanto para programas como para instituciones. Posteriormente, en el año 2003 se crea el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SACES) y la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), encargada de otorgar el registro calificado para creación y funcionamiento de programas e instituciones (Orozco, 2013a).

Mediante el Decreto 2566 (2003), el gobierno colombiano implementó un sistema destinado a garantizar los estándares de calidad que posteriormente fue derogado para dar paso a la Ley 1188(2008), misma que regula el registro calificado<sup>4</sup> de programas de educación superior, y dio origen al Decreto 1295 (2010). Este último reglamentó las condiciones de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación. Durante el gobierno de Juan Manuel Santos este decreto fue compilado en el Capítulo 2, Título 3, Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 (2015), por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Este Decreto 1295 (2010) que ha guiado a las IES por más de una década en el desarrollo de las condiciones de calidad y en el procedimiento para obtener o modificar el registro calificado de los programas académicos, fue sustituido por el Decreto 1330 (2019) en el actual gobierno de Iván Duque Márquez al derogarse el Decreto 1280 (2018) expedido al finalizar el periodo presidencial de Juan Manuel Santos. De acuerdo con el Decreto 1330 (2019), el registro calificado se otorga a través de la CONACES por un periodo de 7 años y su renovación está sujeta a un proceso de verificación y seguimiento.

### **La Acreditación de Alta Calidad, un Imperativo para las IES**

La acreditación se establece desde la Ley 30 (1992) con la creación del SNA como un acto voluntario y de carácter temporal para las IES; “en Colombia, el proceso de acreditación no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad” (CNA, 2016, p. 10).

El CNA establece los lineamientos para la acreditación de programas e instituciones, que descansan sobre la base de los procesos de autoevaluación que se realizan al interior de las IES. Esto les demanda implementar una estructura organizacional que es operada con una alta participación de

---

<sup>4</sup> El Registro calificado se define como la licencia de funcionamiento que habilita a las IES y les otorga un carácter legal para ofrecer y desarrollar programas de educación superior a nivel de pregrado y de posgrado en el territorio nacional. Es un requisito obligatorio que sirve para verificar y asegurar las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior.

los académicos siendo determinantes para medir, evaluar y construir documentos donde se plasma el desempeño de los programas y de la institución.

Los lineamientos para acreditación son promulgados por el CESU. Estos han variado a lo largo de los años, desde el Acuerdo 06(1995) hasta el más reciente Acuerdo 01(2018) que fue derogado al anularse el Decreto 1280(2018), retornando entonces a la aplicación de los lineamientos de los años 2013 para programas y 2015 para instituciones (Acuerdo 02, 2019). Para el año 2020 se deberán expedir nuevos lineamientos en coherencia con el Decreto 1330(2019) para la acreditación tanto de programas como de instituciones.

A través de la acreditación el Estado hace un reconocimiento público (Decreto 2904, 1994) y por la necesidad de sostener el prestigio académico que otorga, tácitamente se ha vuelto obligatoria. De esta forma articulando la investigación como eje, las IES se posicionan en el mercado, impulsando el cambio y la innovación medida por indicadores y rankings (Buendía, 2014; Flechas, 2017; Ibarra, 2005; Muñoz, 2015; Pineda & Celis, 2017).

En relación a los rankings, en el año 2015 el MEN introdujo el Modelo de Indicadores de Desempeño de la educación superior (MIDE), (Colombia aprende. La red del conocimiento, s.f.). Este modelo de ranking nacional se suma a los muchos que existen a nivel internacional, que presionan a las IES porque se presentan como impulsores de la calidad, mediante un ajuste incremental de las reglas, normas y procesos para articularse con el contexto externo que le proveen las PPEyA como mecanismo de supervisión de la calidad.

La legitimidad de las IES conduce a la homogeneidad en el campo organizacional y dentro de una lógica de mercado, las limita y desconecta de su devenir histórico y modifica su identidad única y diferenciada a través del manejo del discurso de la calidad y la excelencia medido por indicadores que las clasifica entre “mejores o peores” (Flechas, 2017; Ibarra, 2003, 2005; Muñoz, 2015; Pineda y Celis, 2017).

La acreditación, además del prestigio, ofrece la oportunidad a las IES que ostentan ese nivel de calidad el acceso a programas del Estado para obtener recursos adicionales que les permiten mejorar su financiamiento, sobretodo en el caso de las universidades públicas cuyo presupuesto fijado en el artículo 86 de la ley 30(1992) no ha sido modificado, desconociendo la gran expansión en cobertura y desarrollo científico que les han demandado mayores recursos; en su lugar han emergido reformas en la educación de manera sorpresiva a través del Plan de Desarrollo, de Decretos y Resoluciones (Brunner y Miranda, 2016), que han obligado a las IES a diversificar su oferta, incrementar la contratación docente con doctorados, acceder a la internacionalización entre otras actividades, que les permiten el cumplimiento de los indicadores exigidos por el MEN (Jaramillo, 2010).

En este escenario, aparece el programa *Ser Pilo<sup>5</sup> Paga*. Esta apuesta del gobierno de Juan Manuel Santos facilitó a las IES acreditadas en alta calidad tanto privadas como públicas, matricular estudiantes con menos recursos que tuviesen excelentes resultados en las pruebas de Estado (MEN e ICETEX, 2015; Pineda & Celis, 2017).

El resultado de este programa ha generado todo tipo de reacciones en relación al aporte que se hizo a la universidad pública. Su limitado nivel de cobertura que no sobrepasa el 1,97%, financió solo a 40.000 estudiantes, con un costo estimado en 3,5 billones de pesos. “En contraste para el 2017, las universidades públicas atendieron 611.800 estudiantes con un aporte de la nación de 2,93 billones” (Observatorio de la Universidad colombiana, 2018, párr. 11).

Este programa, en síntesis, favoreció a las universidades privadas, solo un 15.6% de los “pilos” accedió a matricularse en una universidad pública y 0.6% en una institución universitaria (IU), el 83.8%, decidió cursar su programa de pregrado en universidades privadas (Arcila, 2018). En

---

<sup>5</sup> *Pilo* es una apócope de *Piloso*, que en Colombia se le aplica a una persona muy proactiva e inteligente

estas IES privadas los costos por matrícula sobrepasan por mucho el costo que se pagaría en una IES pública, lo que cuestiona el objetivo del programa en relación a su pertinencia con la situación social del país y con el sector de las IES tanto acreditadas como no acreditadas (Pineda & Celis, 2017).

Dadas las contradicciones presentadas del programa “ser pilo paga”, el gobierno de Iván Duque Márquez presentó una propuesta denominada Generación E, que, con una nueva estructura de financiamiento, estimuló que el 41.8% de los “pilos” decidieran cursar sus estudios en una universidad pública (Semana, 2019).

Este tipo de programas de financiamiento se traduce en un incentivo, haciendo de la acreditación de alta calidad un imperativo para las IES colombianas, al constituirse en un requisito indispensable para el acceso a estos recursos provenientes del Estado, perdiendo en la práctica el carácter de “voluntaria” otorgado en la ley 30(1992).

### Desempeño del SAC

Colombia ha experimentado un crecimiento sin precedentes en el número de estudiantes matriculados en la educación universitaria, desde el año 2010 las matrículas de pregrado y posgrado (técnica profesional, tecnología, universitaria, especialización, maestría y doctorado) han crecido en un 43.85%. Al año 2018 se acercó a los dos millones y medio estudiantes matriculados en 298 IES, entre públicas y privadas (SNIES, 2018). Ver tabla 1.

Tabla 1

*Número de instituciones de educación superior*

Carácter	Públicas	Privadas	2018
Universidades	33	53	85
Institución Universitaria	31	103	130
Institución Tecnológica	11	37	48
Institución Técnica profesional	9	21	30
Total	84	214	298

Nota: SNIES (2018). MEN, Información Nacional 2010-2018.

El proceso de acreditación de las IES se inició en el año 2003 cuando se acreditaron cuatro universidades, tres privadas y una pública (Orozco, 2013a). A diciembre del año 2018 el total de IES acreditadas en alta calidad son 52 (44% públicas y 56% privadas) y representan tan solo un 17.45 % del total de IES en el país (ASCUN, 2019; SNIES, 2018). En relación a los programas académicos a marzo del año 2018 se contaba con una oferta nacional total de 11.638, el 34.43% en IES públicas y el 65.56% en IES privadas, de los cuales solo el 11.66% están acreditados (ASCUN, 2019, p. 7).

En cuanto a los docentes es evidente que en los últimos años se han multiplicado los profesores con títulos de doctorado y maestría. Esta situación es atribuible al SAC, que insta a las IES a elevar el indicador de profesores que proveen la producción científica que nutre los rankings tanto nacionales como internacionales (MEN, 2018). Ver Tabla 2.

Tabla 2

*Docentes según nivel de formación*

Nivel de formación	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Pregrado	48.002	46.274	45.173	45.989	46.552	44.792	29.187	37.879
Especialización	34.789	36.962	36.885	43.468	44.505	45.059	45.942	46.667
Magister	25.419	27.546	27.944	41.875	43.856	49.046	57.191	60.608
Doctorados	5.961	6.358	6.808	8.893	9.477	10.843	13.505	13.797
Sin información	0	0	0	2.830	4.890	3.136	656	3.258
Total	114.171	117.140	116.810	143.055	149.280	152.876	146.481	162.209

Nota: SNIES (2018). MEN, Información Nacional 2010-2018.

De acuerdo con Colciencias, el país cuenta con 16 doctores por cada millón de habitantes, Estos presentan un incremento del 21% entre los años 2013 al 2018, favoreciendo el crecimiento de los grupos de investigación en las IES colombianas (Minciencias, 2019).

## Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los resultados de la investigación a partir de tres etapas de evolución de la IUP. Se explican los efectos de las PPEyA en dos distintas etapas por las que transitó la institución y que la condujo a su cambio de carácter a Institución Universitaria (IU) y a una expansión estructural y académica que la ubicó en un escenario propicio para acceder al proceso de acreditación institucional. Enseguida se describe la tercera etapa que permite observar en detalle los procesos de cambio sucedidos tras la implementación de las PPEyA con base en la voz de los actores. La riqueza de la información obtenida en las entrevistas fue muy significativa y extensa por ello solo se plasmarán aquellos testimonios que nutren, verifican y expresan su interpretación del cambio institucional que modifica la relación de los académicos con las funciones misionales; así como aquellos que también manifiestan sus tensiones o resistencias a los procesos aseguramiento de la calidad del MEN o las formas que asumió el proceso al interior de la IUP.

### La Génesis de la IUP

La IUP tienen su origen a mediados de la década de los 40, como una iniciativa del gobierno municipal ante la necesidad de capacitar personal que demandaba el desarrollo industrial de la ciudad. Desde su creación la IUP estuvo centrada en la clase trabajadora y ofreció formación en escuela primaria y en artes y oficios. Los cambios en sus primeros 40 años, obedecieron a un reordenamiento interno tanto a nivel institucional como del gobierno municipal, consolidando de esta forma un modelo propio centrado en lo social. En las décadas de los años 50 y 60 fue constante el cambio de denominación de la Institución, esto debido al ambiente político por el que atravesaba el país en el que las nuevas regulaciones para la educación provenientes del Estado fueron poco a poco permeándola.

En la década de los años 60 la Institución incursionó en la educación secundaria, con un bachillerato de orientación técnica que la llevó a un excepcional florecimiento y consolidación como institución de educación básica y media técnica. Ello significó un cambio trascendental en la gestión en donde la planeación y la apropiación de una cultura basada en lo tecnológico generó un ambiente propicio para que en la década de 1990 la Institución sentara las bases para incursionar en la educación superior.

### **Primer Punto de Inflexión (1992-2004): La Transformación en IES**

A la luz de lo establecido en el Decreto 80 (1980), la IUP en los primeros meses del año 1992 asumió la condición de institución de educación superior con carácter tecnológico. Esta modificación del carácter fue casi simultánea con la expedición de la Ley 30 (1992), situación que suscita múltiples cambios, de entrada, debía adaptar su normatividad interna al nivel de una IES y adecuarla a un nuevo proyecto educativo que incluía públicos y servicios con intereses y naturalezas diferentes, como la que planteaba el desarrollo en un mismo campus de programas de educación básica y media con programas de educación superior a nivel tecnológico. Esta transformación incluía también al cuerpo docente que estaba amparado por diferente legislación (docentes de educación básica y media y docentes amparados por Ley 30).

De igual manera, el cumplimiento de las exigencias de la Ley 30(1992) implicó cambios de las reglamentaciones y estatutos internos, aspecto que conllevó a tensiones internas e incertidumbre entre la administración de la Institución y el gobierno municipal. En el corto plazo, año 1993, se crearon sus primeros tres programas de educación superior a nivel tecnológico y comenzó un periodo de expansión liderado por una nueva rectoría R1, de la que se desprendió una nueva forma de gestión de la Institución y de la interiorización de una cultura centrada en lo social, al concebir la Institución como un proyecto de vida. También en este periodo se reestructuró la carrera administrativa, se definieron los perfiles académicos, profesionales, funciones y asignaturas.

### **Segundo Punto de Inflexión (2005-2010): El Nuevo Carácter, Institución Universitaria**

El sueño de educar, de formar los jóvenes de la región para el trabajo, era la misión que de manera autónoma continuaba imponiéndose al interior de la Institución, de ahí la gran necesidad de expandir la oferta académica elevando el nivel de los tecnólogos a profesionales. Acceder a la implementación de las PPEyA, constituyen el medio para tal fin.

En consecuencia, para el año de 2005, ante la evidencia de un importante avance académico y estructural se aprobó por parte del MEN el cambio de carácter de Institución Tecnológica a Institución Universitaria (IU). Este resultado se concibe como el cumplimiento de unos planes de desarrollo que desde la rectoría R1 se trazaron y tuvieron como eje central el cumplimiento del compromiso social que tiene la IUP con la ciudad mediante logros muy significativos. Fue palpable el incremento de la oferta de programas de pregrado (tecnológicas, profesional de ciclo único y ciclos propedéuticos); la expansión de la infraestructura evidenciada en la apertura de nuevos campus y en el aumento de su capacidad tecnológica que permitieron la ampliación de la cobertura.

El logro de este nuevo carácter de IU, ante su avance estructural y académico, sumado a la presión del Estado con los procesos de aseguramiento de la calidad, generaron en la rectoría R1 el objetivo de la acreditación de la IUP, que fue negada en su momento por el CNA. La estructura de la función de investigación era incipiente y con un lento proceso de consolidación debido a la inexistencia de una firme política interna que promoviera el desarrollo de los grupos de investigación y su producción científica.

En consecuencia, el CNA generó recomendaciones que fueron de imperativo cumplimiento para la rectoría R1 a partir del año 2008 hasta el 2010, año en el que finaliza su periodo. Para esta fecha la IUP cuenta con una mayor oferta de programas tanto a nivel de pregrado como en el nivel de especialización. Esto conllevó a un aumento en la matrícula alcanzando un nivel de cobertura que alcanzó los 23000 estudiantes, que en un alto porcentaje provenían de familias con escasos recursos económicos. Este crecimiento y desarrollo institucional de manera proporcional produjo un incremento en la contratación docente, duplicando el número los docentes de tiempo completo de carrera que ostentaban principalmente títulos de especialización y maestría, sin embargo, su número era inferior frente a las otras dos modalidades de contratación docente (ocasional y cátedra).

Los planes de desarrollo formulados por la rectoría R1 que precedieron a la presentación de la IUP ante el CNA para su acreditación institucional, estaban centrados en el crecimiento y desarrollo académico, direccionados por la política de “la excelencia académica” que alude a la construcción del conocimiento tecnológico a través de la articulación de la docencia y la investigación como ejes misionales, ejecutados en ese orden de prioridades dada la amplia trayectoria que dentro de la IUP tiene la “investigación pedagógica y didáctica” centralizada en una “Escuela de Pedagogía” encargada de gestar conocimiento para el desarrollo de la docencia y el diseño de los programas de estudio en las diferentes etapas de evolución de la IUP en donde el cambio de carácter académico le exigía también cambios curriculares.

Las asociaciones gremiales de docentes no tenían cabida en este periodo rectoral R1, por lo que la academia era vista como un sistema productivo dentro de un esquema empresarial, no obstante, el estatuto vigente en ese periodo contemplaba la participación de los docentes en órganos de gobierno (Consejo Directivo, Consejo Académico y Consejo de Facultad).

El reglamento docente consideraba el compromiso de los académicos con la formación apoyada en metodologías de aprendizaje, pero no tenía estructurado ni reglamentado un plan de trabajo de manera formal. La responsabilidad de las actividades de los docentes recaía en el jefe inmediato y no siempre se articulaban a acciones que contribuyeran con la ejecución del plan de desarrollo institucional, que además no era del total dominio por parte de la comunidad académica.

### **Tercer Punto de Inflexión (2011-2015): La Acreditación Institucional**

Al final del año 2010 entró en vigencia una nueva rectoría R2, que promovió una transformación estructural desde el año 2011 y redimensionó la IUP en coherencia con las PPEyA. La institución obtuvo el tan ansiado objetivo de la acreditación institucional en el año 2014, así dio paso a una “modernización” que reconduce a la IUP hacia nuevas formas en la gestión y en el gobierno, en las que la reconfiguración de las funciones misionales (investigación, docencia y extensión) definieron el nuevo rol que adquirieron los docentes.

Inicialmente se construyó un nuevo Estatuto General que evidenció un cambio en su estrategia, consolidando los componentes institucionales que caracterizan a la IUP como Institución Universitaria, impactando su estructura de gobierno y sus respectivas funciones.

La IUP adoptó como principios los contenidos en el capítulo I, del Título Primero de la Ley 30 (1992) y en razón de la misión y los principios, asume los objetivos generales contenidos en el capítulo II del Título Primero de la misma.

Es evidente que la investigación, la innovación y la internacionalización, definieron el nuevo rumbo que tomaría la IUP. Se observó una alineación con las políticas establecidas por Colciencias (Ley 1286, 2009), al establecer la investigación científica como determinante de la calidad de las IES, que constituye un indicador de su articulación con la industria y de la productividad de los académicos, aspecto decisivo para la obtención de la acreditación.

La reformulación de la misión y visión proveyeron los elementos para que la IUP transitara hacia un nuevo modelo de universidad e implantara prácticas de la industria con la instrumentalización de la NGP, permitiéndole competir con otras IES, figurar en los rankings y acceder a recursos en programas de fomento en las que solo las IES acreditadas tanto públicas como privadas, tienen cabida (Orozco, 2013a; Pineda & Celis, 2017; Romero, 2015).

El nuevo estatuto general, que también emergió a la luz del diagnóstico estratégico de la IUP, proporcionó los elementos para la definición de un nuevo plan de desarrollo que se sintonizó con los planes de desarrollo municipales, los planes nacionales de ciencia y tecnología y el plan decenal de educación. Se definió como eje rector de este plan la *política de gobernanza*, que reconoce expresamente como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la extensión o proyección social. Con ello se institucionalizaron las políticas públicas como directrices que determinan el futuro

de la IUP. Así, desde la gobernanza universitaria en conjunto con el uso de herramientas de gestión derivadas de la NGP, se generaron nuevas estructuras y procesos para la toma de decisiones, se reconfiguraron las relaciones de poder mediante formas de regulación y coordinación en las que se afianzaron incentivos económicos para promover la productividad de los docentes dedicados a la investigación (Kehm, 2012).

Este nuevo plan de desarrollo que conduciría a la acreditación institucional se basó en seis ejes estratégicos que reafirmaron la formación integral con calidad y pertinencia, la responsabilidad social, la proyección y el bienestar institucional, una administración al servicio a la academia y, por primera vez, se declaró la investigación, la innovación, la internacionalización y la cooperación interinstitucional dentro los objetivos estratégicos para la IUP. La elaboración de los planes de desarrollo consideró la formulación, ejecución y evaluación de planes anuales, con un seguimiento y control permanente bajo la responsabilidad de los procesos de planeación institucional, evaluación y control, con base en nuevos modelos de gestión y gobierno.

Una nueva misión y visión y un plan de desarrollo centrados en la gobernanza signaron el ingreso de la IUP a la era de la “modernización” de la educación superior colombiana, por ende, las razones de su transformación y sus efectos al interior, han sido percibidos de diversa forma, quizás porque los nuevos actores administrativos eran ajenos a la IUP y solo actuaron como instrumentadores de la política pública. Los actores, en especial los académicos que venían articulados con el pasado al ser protagonistas de la historia de la IUP, veían en estos cambios un distanciamiento del objetivo social, de lo humano, dejando atrás un modelo propio que respondía a las condiciones de un contexto particular y local.

De esta manera, los nuevos directivos, que no tenían articulación con el pasado de la IUP atribuyen el avance institucional a la implementación de la PPEyA, como se observa a continuación:

Yo tendría grandísimas dudas en afirmar que si no existieran esas políticas públicas o la figura en su momento de la acreditación o de la reacreditación tanto Institucional como de programas el crecimiento y la calidad, [de la IUP] no iría en la marcha en la que va, era necesario que surgiera esa política pública para que la institución dijera: ¡yo quiero estar en los mejores y en los primeros!, sin embargo, ese no es el deber ser, es decir, no tiene que ver que sí está la política pública para que yo quiera ser mejor (D1).

¿Cómo se podría demostrar de alguna manera la calidad? es a través de esas certificaciones y la institución ha hecho todos los esfuerzos por lograr esas condiciones y esos criterios que exigen las normas (...) es como la única forma que podríamos mostrar que se cumple con unos estándares establecidos de alta calidad (D4).

La mayoría de docentes entrevistados expresan su inconformidad con las PPEyA en relación a la calidad que pretenden otorgar tanto a los programas como a la Institución. Las perciben como una legitimación en aras de ganar reconocimiento dentro de un mercado, incluso ven este proceso innecesario al observar el desarrollo que había logrado la IUP desde sus inicios, visible en el impacto social a nivel regional. Algunos profesores comentaron:

Yo pienso que esta Institución tiene claro su propósito, esta Institución tiene clara su función dentro de la sociedad, yo pienso que lo tiene claro y cuando hablo de esa claridad la justifico en lo público, al que le apostemos a la oferta formativa, la tenemos clara en ese sentido y no es primero salir en la foto y si ser conscientes de actuar con calidad incidiendo en lo público, incidiendo en la transformación social de esta ciudad y de esta región (PC-D2).



¿Ha sido más una moda, más que una convicción interna desde ser mejores con los estudiantes y con la sociedad, es cumplir con unos requisitos, como en otras industrias en otros sectores industriales, cumplir los estándares de calidad (...) pero que sea una convicción interna de querer mejorar? desde mi punto de vista, no, es solo por cumplir unos estándares porque es que si yo no soy acreditado entonces no tengo pilos [referente al programa “ser pilo paga”] (PC-2).

Es que hace rato desde los años 80 la educación en Colombia pasó a ser un negocio, un negocio manipulado por familias, (...) hay una mercantilización del conocimiento donde el gobierno como política pública lo que pregona es la cantidad, que lo llama o disfraza de cobertura, y es cantidad, pero para mover masas, no calidad (PC-5).

**Una nueva estructura académico-administrativa.** La puesta en marcha del plan de desarrollo que posibilita la acreditación, requirió el rediseño de la estructura académico-administrativa, del mapa de procesos y el manual específico de funciones y competencias laborales de la planta de cargos; con la pretensión de articular los procesos misionales con los sistemas de gestión y control de la calidad del MEN, además de los que obligatoriamente impuso el Estado a partir de la NGP.

En este cambio de estructura se otorgó a la academia mayor relevancia al pasar de tres a cuatro Facultades que se reestructuraron a partir de la reubicación de los programas académicos, de los profesores de carrera adscritos a cada Facultad y de los grupos de investigación. No obstante, este cambio no fue soportado desde la academia, su justificación se sustentó en la acreditación y en el cumplimiento de los indicadores exigidos por el CNA.

De igual manera se reestructuró la Vicerrectoría Académica, que se bifurcó en dos dependencias: La Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, lo que implicó una nueva forma para el desarrollo de las funciones sustantivas en la IUP. La Vicerrectoría de Docencia agrupa además de las cuatro Facultades, los departamentos de admisiones y programación académica, de biblioteca y el centro de laboratorios.

La “Escuela de Pedagogía” fue reemplazada por la Dirección de Autoevaluación para liderar y acompañar a las Facultades en los procesos de aseguramiento de la calidad que dan cuenta del desempeño de los programas académicos y de la institución ante del MEN. Al implementarse estas nuevas unidades organizativas de autoevaluación, se involucra a los docentes en especial a los ocasionales y se les asigna una nueva función: la construcción de los documentos maestros requeridos por el MEN para la evaluación y acreditación, dentro de la denominada “cultura de la Autoevaluación” inserta en las PPEyA (Acuerdo 03, 2014).

La función de investigación se redimensiona con la creación de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión a la que se anexaron las direcciones Operativa de Investigaciones, Operativa de Extensión Académica y de Cooperación y Relaciones internacionales. Se redefinió el sistema de Investigación de la IUP sustentado en las políticas de investigación, de estímulos pecuniarios a la producción de los investigadores, del comité de ética para la investigación y en el estatuto de propiedad intelectual. Bajo la orientación de la Dirección de Investigaciones se instauró la oficina de Automedición y Control de CT+i, responsable del diseño e implementación de un sistema de información que simula el modelo vigente de Colciencias y mantiene el registro de los productos generados por los proyectos de investigación. El objetivo fue realizar el seguimiento al desempeño docente e integrar los insumos para el diseño de estrategias orientadas a la reclasificación de los grupos en el SNCTI.

Desde los actores administrativos se percibe el protagonismo de la investigación en la nueva estructura académico-administrativa como favorable para el logro de la acreditación, como se observa a continuación:

En la rectoría de R2, uno de los principales cambios fue el apoyo a todo el desarrollo de la academia, en la época del R1 el docente estaba mucho más dedicado a las actividades de docencia (...) R2 llega con una fuerza muy grande a darle apoyo a todo el tema de investigación (D-3).

Cuando llegó R2, tenía un enfoque totalmente distinto, ya encontró una infraestructura física, programas con registros calificados, acreditados, entonces R2 empezó a darle fortaleza a la investigación y que empezara a subir ese indicador (D-1).

Se suma al crecimiento para la investigación en la IUP, la construcción de un megaproyecto que constituye una importante infraestructura de laboratorios científicos con el auspicio de la Alcaldía municipal, como un proyecto de ciudad con el objetivo de articular los grupos de investigación previamente reorganizados facilitando el mejoramiento y la reestructuración de las Facultades. Es importante destacar la Dirección de Cooperación y Relaciones Internacionales y su reubicación en Vicerrectoría de investigación, a pesar de declarar un objetivo transversal a las otras dos funciones sustantivas, en la práctica se enfoca en un mayor apoyo a la investigación que provee un incremento en la movilidad internacional y nacional.

De esta forma la investigación fue ganando preeminencia en la IUP, relegando la función de docencia. Fue significativa la sustitución de la “Escuela de Pedagogía” por la Oficina de Autoevaluación al eliminar la base sobre la que se había construido la academia al interior de la IUP. La mayoría de docentes no ven positivos estos cambios, tampoco percibieron los procesos de autoevaluación como generadores de una cultura de calidad, no obstante, observaron promisorio el establecimiento de estos procesos para el futuro. Algunos docentes tanto de carrera como temporales comentaron que:

Se creó el departamento de autoevaluación, pero, ya a nivel académico se eliminó la escuela de pedagogía que era el componente, espacio natural que posibilitaba a los docentes y directivos pensar, reflexionar sobre el quehacer pedagógico y didáctico y metodológico de la Institución. (...) (PC-5).

La Institución debe replantear por qué hizo desaparecer la Escuela de Pedagogía y cómo eso va a influir en la calidad (...) (PC-1).

Siendo muy objetiva yo creo que se ha ganado en cultura de autoevaluación, pero no se ha logrado el objetivo de hacer una introyección de lo que es autoevaluación en realidad, creo que nos falta autonomía, ser más prácticos, creo que nos falta aprender más sobre autoevaluación (PO-3).

Los procesos de autoevaluación son procesos que, aunque antes no se conocían con ese nombre se vienen realizando prácticamente desde que yo conozco la institución, por lo tanto, hay una gran cantidad de factores que favorecen la implementación de ese tipo de procesos para mejoramiento (PO-4).

Yo pienso que, si hay una cultura de autoevaluación, ¿de mejoramiento? no lo veo tan evidente, está en proceso y creo que no ha tocado todos los procesos ni todos los estamentos, solo algunos (PC-4).

Los procesos de reestructuración implementados por la rectoría R2, elevaron el nivel de institucionalización o formalización de la IUP, con nuevas políticas, normas, reglamentos, procesos

y procedimientos ampliamente difundidos y socializados entre la comunidad, delimitando las acciones y la toma de decisiones de los actores en la organización.

En el nuevo Estatuto General las formas de gobierno fueron fieles a su tradición en lo público al distribuir las funciones en diversos niveles de decisión. El gobierno de la institución promovió la participación de la comunidad docente y del estudiantado en cuerpos colegiados actuando como asesores o “tomadores de decisiones”, lo que significó crear nuevas estructuras intermedias de apoyo, en especial al interior de las Facultades.

En consecuencia, hubo eficacia en términos presupuestales, pero con una alta carga para los docentes ahora inmersos en labores administrativas, lo que implicó responsabilidad en la toma de decisiones en el sector público, campo desconocido para ellos. Las modificaciones en el rol de los docentes evidenciaron la construcción de “nuevas jerarquías institucionales llamadas a liderar procesos de toma de decisiones más eficientes y efectivas” (Kehm, 2012, p. 38). La percepción de los académicos, empero, mostró la existencia de la centralización en la toma de decisiones inherentes al desarrollo de la gestión y al ejercicio del poder definido en algunos casos por el manejo presupuestal, como lo confirman los directivos en la entrevista:

Siento que la parte administrativa limita un poco la parte de la autonomía y por eso seguimos estando un poco centralizados en lo presupuestal y en ciertos procesos (D-3).

Cuando se manejan situaciones tan complicadas como es un presupuesto (...) no es fácil, digamos que ahí es donde se puede percibir que muchas decisiones que se toman dentro de la institución van más lógicamente a lo administrativo que a lo académico (D-2-3).

¡Piramidal, todavía es piramidal ¡(...) Es que tomó la decisión el Consejo de Facultad!... entonces en la Institución unos pocos toman decisiones y la decisión debe ser aceptada por todos (PC-1).

Pienso que el departamento no es autónomo para tomar decisiones, somos una entidad pública y manejamos recursos públicos, considero que es compleja (...) lo que el Consejo de Facultad no avale, no se puede hacer (PC-4).

### ***La “Administración Académica”, un Acercamiento al Poder***

En este periodo la rectoría R2, en concordancia con la política de gobernanza implementó una nueva función establecida en el Estatuto profesoral, a la que se le denominó “Administración Académica”. Con ello se habilitó a los docentes de carrera para desempeñar cargos administrativos dentro o fuera de la institución, en funciones o empleos públicos de elección popular, de periodo o de libre nombramiento y remoción. Asumir alguna de estas posiciones implica una “comisión administrativa” a la que se le asignó un puntaje para el escalafón por cada año de ejercicio en el cargo. Se nombraron docentes de carrera en los cargos de Decanos(as) de Facultad y Vicerrectores. Esta práctica fue novedosa ya que la participación de los profesores en la administración de la IUP en esos niveles directivos no había sido experimentada en el pasado inmediato.

Estas funciones, incluyendo la representación gremial ante los órganos de gobierno, se establecieron en el plan de trabajo de los docentes, instrumento formalizado en el año 2013 como herramienta de control y evaluación para los docentes de carrera y ocasionales que fue evolucionando en la medida en que la producción científica de los docentes fue incrementándose, haciendo conveniente su articulación con la plataforma de Automedición y control de CT+i.

Los nuevos cargos administrativos para los académicos les proveyeron una “carrera profesional” dado que “los puestos de líderes institucionales tienen más poderes” por lo tanto, “el desarrollo organizativo tiene prioridad ante los intereses de la profesión académica” (Kehm, 2012, p. 38).

En el año 2010 encontré una institución en donde los profesores no tenían ni voz ni voto, es más, la percepción mía era que ni ellos se daban cuenta que querían voz y voto, después llegó la administración de R2 y entró con una pluralidad de participación (...) (D- 1).

¿Pero qué sucede?, algunos de esos docentes que han ocupado o que ocupan esos cargos administrativos se les olvidó que son docentes de carrera, entonces se dejaron absorber por una visión administrativa y les gustó el poder (...) (PC-5).

Adicionalmente, la política de gobernanza junto al sexto eje temático del plan de desarrollo, “La administración al servicio de la academia”, tuvo una percepción ambigua y contraria en los docentes quienes esperaban mayor apoyo administrativo en el sentido de eliminar la carga burocrática en los procesos internos.

Tradicionalmente el lema de “la administración al servicio de la academia” implicó el poder profesional mencionado por Mintzberg (1999), que apareció en las universidades a la luz del concepto tradicional de estructura profesional donde la administración apoya al cuerpo académico para el logro de los indicadores planteados por las IES. La voz de los directivos verifica la distorsión de este mensaje en su proceso para instrumentarlo al interior de la IUP, obsérvense sus apreciaciones:

Es el deber ser y tengo la convicción que es el deber ser de toda institución de educación superior definitivamente. (...) en virtud del mejoramiento continuo siempre hay cosas que van a costar, siempre hay cosas que mejorar (D2-2).

Administración al servicio de la academia, suena bonito y creo que así deben ser las cosas, pero hay veces que no se puede, la administración siempre va a tener unas cuotas de las cuales no puede pasar (...) tenemos que crecer en este momento en el diálogo académico, científico, administrativo, directivo y jurídico (D2-1).

Hemos tratado de que se perciba que la administración está al servicio de la docencia, no es tan fácil (...) muchas de las decisiones que toman dentro de la Institución van más lógicamente a lo administrativo que a lo académico (...) (D2-3).

Cabe anotar que subsiste un dilema en los académicos, porque rechazan las tareas administrativas en pro de no limitar el ejercicio eficiente de sus funciones, pero se ven forzados a hacerlas so pena de ceder el poder en la toma de decisiones que les permitirán el acceso a recursos de diferente índole pero que implican una gran carga burocrática. Se torna atractivo formar parte de la administración, acercarse al ejercicio del poder en cargos directivos o participar en órganos colegiados internos en donde tienen voz y voto o, incluso creando sus propias organizaciones gremiales, que les permiten acceder a las decisiones que implican voluntad política.

### ***El Conflicto y su Institucionalización en la IUP***

Los procesos gremiales en la IUP no habían sido permitidos en el periodo de la rectoría R1, por ello constituyó un hito en la historia de la institución que en el periodo R2, se creara la primera asociación gremial de profesores (AP), amparados en el nuevo estatuto profesoral que estableció entre los principios de la función profesoral, el de la Asociación.

Presumiblemente el objetivo de la AP era la de convertirse en la interlocutora de los docentes para mejorar las condiciones de trabajo en la academia, sin embargo, no logró agremiar al 100% de los profesores de carrera y la participación de los profesores ocasionales fue prácticamente nula. Estos procesos gremiales modificaron radicalmente las relaciones de los académicos con la administración, e incluso afloraron conflictos entre los mismos académicos, conllevando a la creación de un sindicato conformado por empleados y docentes que a la fecha es aún es incipiente.

De esta manera, se asiste a la institucionalización del conflicto en la IUP que merece como lo afirma Acosta (2001) delimitar siempre las “irregulares y porosas fronteras entre conocimiento y poder, o entre saber y poder, entre la espada y la pluma en el contexto de la universidad contemporánea” (p. 98).

Las entrevistas muestran que tanto directivos como docentes perciben con claridad las situaciones suscitadas en el contexto de AP al experimentarse nuevos escenarios de participación de los académicos, antaño ajenos y no permitidos de manera explícita:

Los académicos nunca habían tenido poder, ellos habían estado al servicio de, nunca habían estado al frente de, al estar al servicio de y de pronto estar al frente de, y comenzar a tener encargos administrativos y todo eso, entiendo yo que el sistema se desordenó (D2-1).

Hay un choque muy fuerte entre la misma AP y el mismo sindicato no se conversa, son dos grupos totalmente aparte, son dos grupos totalmente aislados (...) la academia está dividida en la institución vemos la academia dividida como con unos intereses muy particulares cada uno (...) (D4-1).

Pero la AP se fue flaqueando, fue reduciéndose por problemas internos (...) la gente empieza a mostrar las características de cualquier ser humano, de poder sobresalir (...) (P-3).

Los docentes queremos participar, pero la masa está dividida y existe una división entre el grupo administrativo y el grupo docente (...) (PC-1).

Mi percepción es que en la IUP estos tipos de asociaciones no tiene mucha incidencia o mucha fuerza en la toma de decisiones, ni administrativas ni académicas, no sé, de pronto por la historia que trae la institución. (PC-2).

(...) no hay comunidad académica el colegaje acá transversalmente de arriba hacia abajo y no hablo de alcahuetería ni el amiguismo, no, el colega en el sentido bonito de la palabra que es un colega que es un par que es un homólogo eso acá no lo hay no existe porque somos depredadores antropófagos de nosotros mismos (PC-5).

Estas tensiones generaron un clima de conflicto y negociación sin resultados equitativos o “juegos de suma cero” entre los actores involucrados, como lo afirma Thurow citado por Acosta (1998). No son “situaciones donde las ganancias o beneficios que obtiene uno de los actores iguala las pérdidas o costos del otro, o de los otros” (p. 95).

Se generó al interior de la IUP el reconocimiento de la heterogeneidad de actores y su compleja red de relaciones para la toma de decisiones, haciendo el proceso ambiguo que derivó en una “anarquía organizada” en el que las decisiones se “desarrollan de manera continua y dinámica, al ritmo en que se va negociando dentro de la coalición política” (Del Castillo, 2001, p. 21).

La aparente apertura de la administración central de la IUP hacia la participación y la comunicación de doble vía, no logró cohesionar y fomentar un ambiente de concertación y cooperación para el logro de los objetivos institucionales, en cambio, provocó uno anárquico caracterizado por tensiones en las relaciones entre de los docentes de tiempo completo de carrera y la administración del IUP, que a la fecha subsisten en el escenario de una nueva rectoría R3 enfocada en la reacreditación institucional para el año 2020.

### ***El Surgimiento de un Nuevo Rol: El Docente-investigador***

En este periodo R2, la figura del docente se reconfigura como docente-investigador y emerge como una categoría que le da estatus y poder por cuanto su producción nutre una condición de calidad que proporciona los indicadores a nivel científico, que son valorados en los rankings

nacionales e internacionales y otorga prestigio a la IUP. En consecuencia, la función de investigación se dispuso como soporte profesoral al enfatizar que “*es parte del plan de trabajo*”. Esto suscita preocupación en los docentes por la “obligatoriedad” que representa el cumplimiento de estas expectativas institucionales, sin embargo, el establecimiento de incentivos económicos a la producción científica que favorecen de manera importante sus ingresos produce una transformación en el rol que tradicionalmente habían ejercido al interior de la IUP.

Esta nueva forma de operar las funciones sustantivas propició el aumento en la contratación de docentes de tiempo completo de carrera a partir de convocatorias o concurso público, mismas que privilegiaron el perfil de investigador con producción científica; limitando el acceso de otros profesionales a estos procesos y otorgando “privilegios” a los docentes de carrera en términos de estabilidad y otros beneficios asociados a los planes de trabajo en relación a las funciones asignadas.

Al finalizar el periodo rectoral R2, en 2015, la planta de docentes de carrera con títulos de doctorado y maestría muestra una mejora importante, pero su número no logra superar aún a las otras dos modalidades de contratación.

Las identidades de los docentes se recrearon al otorgar valor simbólico a partir del discurso de la excelencia, con ello se idealiza a la organización y se promueve el desarrollo de comportamientos guiados por el deseo de un prestigio personal en el que se direccionan las energías en favor de aquella, “al exaltar el valor del individuo como personificación del ideal de la organización, digamos como materialización corpórea de la excelencia” (Ibarra, 2001, p. 195). Al respecto los entrevistados afirman que:

Es que no es lo mismo decir que usted salió de un programa acreditado con alta calidad, decir que yo trabajo en una institución que está acreditada en alta calidad o no, hay un reconocimiento social y hay una valoración y eso es resultado de un proceso interno, un trabajo interno dispendioso y largo (PC-3).

Yo creo que si ha habido cambios en el sentido de que no es lo mismo ser profesor de una institución no acreditada a serlo de una institución acreditada (D-1).

La lógica de mercado se evidencia en la productividad científica y rinde beneficios en ambos sentidos, tanto para la institución como para los mismos investigadores, evidenciada en la medición de los grupos de investigación, el aumento de la movilidad y los indicadores de internacionalización. En este sentido, los procesos de acreditación tienen efectos no deseados por el alto nivel de institucionalización que impone una sobrerregulación y control excesivos.

En la institución analizada se ha elevado el nivel de burocracia en el que la adaptación ha sido lenta y en la que subyace un rechazo por parte de los actores académicos que cuestionan las políticas de evaluación del MEN y sus indicadores como mecanismos determinantes de la calidad de la Institución.

Se percibe que el prestigio para la IES es lo que guía las decisiones en torno a la acreditación, no obstante, algunos docentes no perciben beneficios personales e institucionales en los procesos de acreditación, es probable que en estos casos la investigación no se asuma como parte de sus obligaciones en el plan de trabajo o porque perciben que la función docente es “sacrificada” en pro de los indicadores.

El total de los docentes tanto de carrera como ocasionales, destacaron en primer lugar el prestigio como el logro de la acreditación, y no la mejora *per se* de la calidad académica o la institucional. Tampoco se asocia a un mayor presupuesto para el funcionamiento:

El tener la acreditación de alta calidad es una cosa más de mercadeo, (...) es por imagen y prestigio (PO-1).

Creo que el cambio más importante es el reconocimiento que hoy tiene la institución, antes de la acreditación nos decían entre comillas que “éramos una institución chiquita”, muchos todavía nos confundían con un colegio (D-3).

¿Nos han dado más recursos porque somos una institución acreditada? No, no nos han favorecido (D4-1).

Yo diría pues cambios trascendentales, excepto poder participar en convocatorias, no tendría en este momento que yo le diga, ¿Esto le cambió la vida a este docente? (D4-4).

Al finalizar el periodo rectoral R2 la oferta de programas de pregrado no logró incrementarse significativamente, sin embargo, es positiva la tendencia creciente en la acreditación de alta calidad de estos programas. Se amplió la oferta de maestrías, disminuyendo la participación de las especializaciones. No hubo aumento en la cobertura a nivel de pregrado, el número de estudiantes matriculados se mantuvo prácticamente constante durante toda su gestión, no obstante, se accedió a otros espacios en el que el impacto social empezó a ser relevante. El mayor reconocimiento en términos de resultados de este periodo rectoral R2 es la acreditación institucional y el proceso que conllevó obtenerla, constituyéndose en un hito en la historia de la IUP que abrió una brecha entre su pasado y su futuro.

## Conclusiones

La implementación de las PPEyA en las IES es un tema ampliamente estudiado en diversos contextos, con múltiples y variados resultados. Este artículo profundizó en el análisis de los cambios en una IUP, con base en tres categorías: estrategia, estructura y cultura y sus efectos sobre los académicos.

El caso de la IUP estudiada muestra como una institución que ha construido su historia en pro de una “utopía social”, se transformó, en su pretensión de acceder a un nuevo modelo de universidad introducido en las PPEyA, en una cuyos objetivos privilegia la economía y el mercado en las lógicas que definen sus acciones y sus funciones sustantivas. Sin embargo, se puede afirmar que aún coexiste en la IUP un modelo de tradicional que se tornó pasivo ante la urgencia de mantener y responder al reto que le impone ser una “Institución Universitaria acreditada en alta calidad”.

Los resultados evidencian que el sistema de aseguramiento de la calidad impuesto por el MEN, exigió a la IUP cambios institucionales y organizacionales que condujeron a la modificación del marco institucional, de la estructura y la estrategia en términos explícitos. Tales transformaciones debían, al menos desde la percepción de los impulsores del cambio, reflejarse en una nueva cultura de la calidad. Surgieron así nuevas formas de gobierno, nuevas unidades organizativas y múltiples sistemas de gestión de la calidad y control interno, a fin de responder a la rendición de cuentas y a la transparencia, conceptos asociados a la tendencia internacional del aseguramiento de la calidad de la educación superior. No obstante, según los resultados de la investigación, estos sistemas no lograron una plena articulación de políticas, procesos y procedimientos y, en cambio, desencadenaron una mayor burocracia y provocaron problemas de comunicación e interlocución entre los actores de la organización.

En cuanto al gobierno de la IUP en cuestión, una mayor participación de los actores en los procesos decisionales no mejoró las disputas sobre la distribución de poder y la participación de los actores académicos y administrativos. Por el contrario, fueron las políticas públicas las que orientaron los cambios en favor de resultados tangibles traducidos en indicadores que exhiben el buen desempeño institucional. Un comportamiento positivo de los mismos se asumió por las

autoridades de la institución como el mejoramiento de la calidad institucional. No así ocurrió con la apreciación de los profesores, para quienes la investigación se impuso sobre las otras funciones misionales.

Tras la implementación de las políticas públicas y la posterior acreditación institucional en el año 2014, los resultados de la IUP en el presente permiten cuantificar los efectos en las funciones de los docentes. Se observa al año 2018 un incremento significativo en la contratación de docentes con título de maestría y doctorado tanto en la modalidad de carrera como ocasionales, por lo tanto, las horas dedicadas a la investigación en los planes de trabajo mostraron un incremento que supera el 160% proporcionando una mejora sustancial en la producción científica, incidiendo positivamente en la categorización de los grupos de investigación, que conlleva un mayor pago incentivos. De esta forma la IUP se ubica en una mejor posición en los rankings nacionales e internacionales, indicadores que definirán su futura reacreditación en el año 2020.

Este desarrollo de la función de investigación al año 2018 como efecto de la búsqueda de la calidad se sustenta en una oferta de programas muy amplia en niveles de formación y en nuevos campos disciplinares, privilegiando la oferta de los posgrados (maestría y doctorado). En consecuencia, el número de estudiantes de pregrado atendidos por la institución se mantiene constante con relación al año 2010. La acreditación en alta calidad de programas de pregrado supera el 70% de la oferta.

En cuanto a la cultura de la calidad esta investigación permitió observar que fue el prestigio y el acceso a incentivos los principales motores de cambio en los profesores investigadores. La investigación proporciona reconocimiento en el campo científico y en la propia función de investigación, mientras que la docencia y la extensión no fueron ampliamente revaloradas. La relación entre el nuevo diseño organizacional se acopló a los requerimientos de la política, pero no consideró las distorsiones que pudieran traer en el desempeño de las otras funciones sustantivas. Los “docentes-investigadores” obedecieron a sus propios y particulares intereses de investigación, asumieron nuevos roles y configuraron nuevos sistemas de creencias, normas y valores. Este proceso de re-profesionalización implicó mantener un nivel de producción científica tal, que evidenciara su desempeño y les proveyera de incentivos económicos que redujeron la añeja insatisfacción salarial, pero que constituyeron una fuente de tensiones y conflictos al interior de la IUP, en detrimento del trabajo colectivo y la colaboración entre los profesores.

Asistimos a un proceso de reconfiguración de la profesión académica que modificó la identidad de los profesores en los espacios interinstitucionales, pero que, al mismo tiempo, los legitimó. Fue el poder del discurso de la calidad y la excelencia inmerso en el sistema de aseguramiento de la calidad lo que idealiza sus funciones, lo que les condujo a proyectar “una imagen fundada en la perfección narcisista y la capacidad emprendedora” (Ibarra, 2001, p. 194). La organización apoyada en las PPEyA aprovechó la edificación del individuo en la autopercepción de “ser el mejor” para insertarse con un alto nivel de competencia a nivel nacional y mundial, en un capitalismo académico cuyos efectos en los sistemas de educación superior continúan siendo cuestionados en muchas universidades a nivel global.

Es evidente que las PPEyA han impulsado la transformación en las IES con efectos contradictorios y cuestionables desde lo que se pretende en términos de responsabilidad social por su carácter homogeneizador al ligar la calidad a criterios, indicadores e instrumentos de medición y evaluación centrados en insumos y procesos, desestimando los productos y resultados. Se privilegia la función de investigación relegando la función docente, tornando invisible la labor del profesor en el aula, lugar donde se genera el aprendizaje, ya que esta no determina una valoración para el escalafón, ni estatus, ni incentivos económicos. Esta realidad cuestiona de plano el concepto de calidad en las IES y lo que se pretende evaluar y acreditar a través de un sistema de aseguramiento que al subvalorar la función docente abre una brecha que divide al profesorado en élites y



profundiza conflictos en un esquema de gobernanza en el que el poder político cobra importancia en detrimento de las expectativas de la comunidad académica en la que los estudiantes juegan el rol principal.

## Referencias

- Acosta, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, (12), 109-140.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115/11501205>
- Acosta, A. (2001). Universidad: política y cambio institucional. *Perfiles Educativos*, 23(93), 97-101.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982001000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300007)
- Acosta, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17 (49), 43-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050/305026562003>
- Acosta, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. (Vol. 15). ANUIES.
- Acuerdo 01 de 2018. Por el cual se actualizan los lineamientos para acreditación de alta calidad institucional y programas de pregrado. 9 de agosto del 2018. Consejo Nacional de Educación Superior-CESU. <https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Autoevaluacion/Acuerdo-01-de-2018-CESU-00000002.pdf>
- Acuerdo 02 de 2019. Por el cual se deroga el artículo 2 del Acuerdo 01 del 2018 y se dictan otras disposiciones. 4 de junio de 2019. Consejo Nacional de Educación Superior-CESU. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385643\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385643_recurso_1.pdf)
- Acuerdo 03 de 2014. Por el cual se actualizan los Lineamientos para Acreditación Institucional. 16 de diciembre de 2014. Consejo Nacional de Educación Superior-CESU. [https://ole.mineduacion.gov.co/1769/articles-380400\\_recurso\\_1.pdf](https://ole.mineduacion.gov.co/1769/articles-380400_recurso_1.pdf)
- Acuerdo 06 de 1995. Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias. 14 de diciembre de 1995. Consejo Nacional de Educación Superior-CESU. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_acuerdo\\_cesu\\_0695.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_acuerdo_cesu_0695.pdf)
- Aguilar, L. F. (2010). El futuro de la gestión pública y la gobernanza después de la crisis. *Frontera Norte*, 22(43), 187-213.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722010000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722010000100008&lng=es&tlng=es).
- Aguilar, L. F. (2015). *Gobernanza y gestión pública*. FCE - Fondo de Cultura Económica.  
<https://marcelagonzalezduarte.files.wordpress.com/2018/01/aguilar-villanueva-gobernanza-y-gestion-publica.pdf>
- Arcila, A. (2018, 10 de octubre) *Los Andes, una universidad privada alimentada con recursos públicos*. Las Dos Orillas. <https://www.las2orillas.co/los-andes-una-universidad-privada-que-vive-de-recursos-publicos/>
- ASCUN. (2019). *10 Propuestas para la Construcción de una Política Pública orientada a aumentar el acceso al conocimiento, la ciencia, la cultura y la tecnología*. Financiamiento de la Sostenibilidad de la Educación Superior. <https://ascun.org.co/publicaciones/detalle/propuestas-de-financiamiento-para-la-educacion-superior-2a0>
- Betancourt, G. (2003). De la historia empresarial a la historia organizacional. *Innovar*, (22), 199-210.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/25034/25570>
- Bocanegra, H. (2006). Globalización y política pública educativa en Colombia. *Diálogo de Saberes*. (24), 33-50 <file:///C:/portatil%20julio%2023-2019/Desktop/Q1%20TOTAL%20%20Mayo%202020/Dialnet-GlobalizacionYPoliticaPublicaEducativaEnColombia-2740968.pdf>

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, (355), 137-159. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf)
- Brunner, J. J., Labrana, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Gobernanza del capitalismo académico: Aproximaciones desde Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 11-35. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29062781001/html/index.html>
- Brunner, J. J., Labrana, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79). 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. (RIL Editores, Ed.). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Buendía, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. ANUIES.
- Buendía, A. & Oliver, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿Qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles Educativos*, 40(160), 10-28. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982018000200010&lng=es&nrm=i.p&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000200010&lng=es&nrm=i.p&tlng=en)
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300200&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300200&lng=es&tlng=es)
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen UAM-Azcapotzalco.
- CNA. (2016). *Manual de capacitación de pares académicos*. Consejo Nacional de Acreditación [https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056\\_Manual\\_Pares\\_2016.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_Manual_Pares_2016.pdf)
- Colombia aprende. La red del conocimiento (s.f.) *MIDE-Modelo de indicadores de desempeño de la Educación Superior*. Consultado enero 16 de 2020. <http://www.colombiaaprende.edu.co/es/mide/121052>
- Constitución Política de Colombia 1991. *Congreso de la República de Colombia*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial.
- Decreto 0277 de 1958. Por el cual se establece el régimen jurídico de las Universidades oficiales y departamentales. 16 de julio de 1958. Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103568\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103568_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1075 del 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Ministerio de Educación Nacional. <https://medellin.edu.co/normatividad/decretos/461-decreto-1074-del-26-de-mayo-de-2015/file>
- Decreto 1280 del 2018. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación. 25 de julio de 2018. Ministerio de Educación Nacional.

- <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201280%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. 20 de abril del 2010. Ministerio de Educación Nacional. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector. 25 de julio de 2019. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf).
- Decreto 1478 de 1994. Por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privada de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones. 13 de julio de 1994. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86244\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86244_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 2566 del 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. 9 de octubre del 2003. Ministerio de Educación Nacional. [http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta\\_ece/publico/index.php](http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php)
- Decreto 2904 de 1994. Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. 31 de diciembre de 1994. Presidencia de la República de Colombia. <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/Decreto2904.pdf>
- Decreto 80 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. 22 de enero de 1980. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102556_archivo_pdf.pdf)
- Del Castillo, A. (2001). *Ambigüedad y decisión: Una revisión a la teoría de las anarquías organizada*. CIDE. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/mahr/cursos/empresas/sesion4arturo>.
- Del Castillo-Alemán, G. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 28(111), 37-70. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100003&lng=es&tlng=es).
- Fischman, G. E. (2008). Las universidades públicas en el siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas Humanística*, (66), 239-270. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48072008000200014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072008000200014&lng=en&tlng=es).
- Fischman, G. E., & Stromquist, N. (2004). Impacto de la globalización en las universidades de los países del tercer mundo. *Uni-pluri/versidad*, 4(1), 1-25. [https://www.academia.edu/2671632/Impacto\\_de\\_la\\_globalizaci%C3%B3n\\_en\\_las\\_universidades\\_de\\_los\\_pa%C3%ADses\\_del\\_tercer\\_mundo](https://www.academia.edu/2671632/Impacto_de_la_globalizaci%C3%B3n_en_las_universidades_de_los_pa%C3%ADses_del_tercer_mundo)
- Flechas, L. M. (2017). *La innovación en los procesos de acreditación de las Instituciones de Educación Superior*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://acreditacion.libertadores.edu.co/images/innovacion-acreditacion.pdf>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Galindo, C., Gómez, J. F., & Rodríguez, M.A. (2015) Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior en Colombia. *El Agora USB*, 15(1), 73-94. <https://doi.org/10.21500/16578031.3>.

- García de Fanelli, A. M. (2012) Acreditación de la calidad y financiamiento. Potenciando el cambio a universitario vía programas no competitivos de mejora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.22.1023>
- González Bello, E. O., Estévez Nenninger, E. H., y Del Cid García, C. J. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19). 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3952>
- González, C. (1994) *Revolución de lo social: El desbalance del Revólcon, la política social en los noventa*. Cap. II, Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. <http://bdigital.unal.edu.co/1441/4/03CAPI02.pdf>
- Gutiérrez, C. (2013). Docencia e investigación. ¿Hacia la universidad investigativa? En L. E. Orozco Silva (Ed.), *La educación superior: Retos y perspectivas* (pp. 251-272). Ediciones Uniandes.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*. UNAM /UAM /ANUIES
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2) (134), 13-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920003>
- Jaramillo, A. (2010). El financiamiento de la educación superior en Colombia: Retos y tensiones. *Pensamiento Universitario*, 20, 103-127. <http://bdigital.unal.edu.co/7379/1/albertojaramillo.20101.pdf>
- Kehm, B. (2012) *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Ediciones Octaedro. <http://idpbarcelona.net/docs/recerca/ciencia/bibliografia/kehm.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro Calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. 25 de abril del 2008. Congreso de la República de Colombia. [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1286 del 2009. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. 23 de enero del 2009. Congreso de la República de Colombia. [https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley\\_1286\\_2009.pdf](https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley_1286_2009.pdf)
- Ley 1951 del 2019. Por la cual crea el ministerio de ciencia, Tecnología e innovación, se fortalece el Sistema nacional de ciencia, tecnología e Innovación y se dictan otras disposiciones. 24 de enero de 2019. Congreso de la República de Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201951%20DEL%2024%20DE%20ENERO%20DE%202019.pdf>
- Ley 29 de 1990. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias. 27 de febrero de 1990. Congreso de la República de Colombia. <https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-29-1990.pdf>
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. Congreso de la República de Colombia. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)

- López-Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109015910/3lsegrera.pdf>
- Martínez-Álvarez, J. (2015). Impacto de las reformas económicas neoliberales en Colombia desde 1990. In *Vestigium Ire*, 8, 78-91. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/1003/1012>
- Martí-Noguera, J., & Gaete, R. (2019). Construcción de un sistema de Educación Superior socialmente responsable en América Latina: Avances y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(97), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3925> Este artículo forma parte del número especial, *La Construcción de Conocimiento en Educación Superior: Una Perspectiva del Sur*, editado por José Joaquín Brunner and Carolina Guzmán-Valenzuela.
- MEN e ICETEX. (2015). *Contrato Interadministrativo número 0077 de 2015 entre el Ministerio de Educación Nacional y el ICETEX*. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Contrato%2077%20de%202015.pdf>
- MEN. (2018). *Referentes de Calidad: Una propuesta para la evolución del sistema de Aseguramiento de la Calidad*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-369045\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-369045_recurso.pdf)
- Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Irene Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Minciencias. (2019, 29 de julio) *Gobierno Nacional presenta evolución de la investigación y la innovación durante 2018*. [https://www.colciencias.gov.co/sala\\_de\\_prensa/gobierno-nacional-presenta-evolucion-la-investigacion-y-la-innovacion-durante-2018](https://www.colciencias.gov.co/sala_de_prensa/gobierno-nacional-presenta-evolucion-la-investigacion-y-la-innovacion-durante-2018)
- Mintzberg, H. (1999). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.
- Montes, I. C., & Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(40), 1-33 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3220>
- Muñoz, H. (2015). Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 111-137. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.005>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2018, 29 de septiembre). *SUE rechaza Ser Pilo Paga y cualquier reforma de éste*. <https://www.universidad.edu.co/sue-rechaza-ser-pilo-paga-y-cualquier-reforma-de-este/>
- Ordorika I. (2006). Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632006000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200003&lng=es&tlng=es)
- Orozco, L. E. (2013a). Tendencias de las políticas públicas en materia de educación superior. En L. E. Orozco Silva (Ed.), *La educación superior: Retos y perspectivas* (pp. 31-78). Ediciones Uniandes.
- Orozco, L.E. (2013b). La educación técnica y tecnológica en Colombia. Dinámica de transformación y desafíos inmediatos. En L. E. Orozco Silva (Ed.), *La educación superior: Retos y perspectivas* (pp. 273-305). Ediciones Uniandes.
- Pineda, P. (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: Global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137540287>
- Pineda, P., & Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(71), 1-35 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2837>

- Roa Valero, A. (2003). Acreditación y evaluación de la Calidad en la Educación Superior Colombiana. En UNESCO (Ed.), *La Evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe*. pp. 83-97 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139919>
- Romero, M. (2015). *Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia. Un estudio en el contexto colombiano* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313236/mprc1de1.pdf;sequence=1>
- Semana, R. (2019, 24 de abril) Los beneficiarios de Generación E prefieren la Nacional sobre los Andes. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-beneficiarios-de-generacion-e-prefieren-la-nacional-sobre-los-andes/610781>
- SNIES. (2018). *Resumen de indicadores de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional. Información Nacional 2010-2018. Recuperado el 30 de octubre del 2019 [https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1)
- Solís, P. (2016). Estudios organizacionales II. [Material de clase]. Doctorado en Estudios Organizacionales. UAM- Unidad Iztapalapa.
- Tünnermann, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. UDUAL. <https://www.enriquebolanos.org/libro/La-universidad-latinoamericana-ante-los-retos-del-siglo-XXI-Carlos-T%C3%BCnnermann-Bernheim>
- UNAL. (2011) *Autoevaluación y acreditación, caminos a la calidad Excelencia académica: el reto de la educación superior competitiva*. Claves para el debate público. 44, 1-24 [https://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves\\_Digital\\_No.\\_44.pdf](https://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._44.pdf)
- Urbano, N. (2007) Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas Humanística* (64), 139-161. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n64/n64a07.pdf>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2<sup>nd</sup> ed.) Sage Publications.

## Sobre las Autoras

### Nelcy Suárez-Landazábal

Instituto Tecnológico Metropolitano-ITM  
[nelcysuarez@itm.edu.co](mailto:nelcysuarez@itm.edu.co) / [nelcysuarez@gmail.com](mailto:nelcysuarez@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-4424-8716>

Doctora en Estudios Organizacionales de la Universidad Autónoma Metropolitana-México. Magister en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle-Colombia. Profesora- investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en el ITM, Medellín-Colombia. Temas de investigación: políticas públicas en educación superior, gestión, cambio e innovación en las IES que se articulan con los mercados universitarios, la profesión académica y los sistemas de aseguramiento de la calidad.

### Angélica Buendía Espinosa

Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco  
[abuendia@correo.xoc.uam.mx](mailto:abuendia@correo.xoc.uam.mx) / [abuendia0531@gmail.com](mailto:abuendia0531@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0003-0424-5155>

Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana-México. Jefa del Departamento de Producción Económica en la UAM-Xochimilco. Coordinadora General del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM) Temas de investigación: Procesos de Institucionalización y cambio en educación superior; aseguramiento de calidad, políticas públicas y gestión universitaria.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 113 3 de agosto 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

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

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

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

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

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

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

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

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

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

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

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

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

**Omar Orlando Pulido Chaves**

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

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

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

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

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

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México



education policy analysis archives  
editorial board

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

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

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

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

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

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

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

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

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

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

**Gene V Glass**  
Arizona State University

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

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

**Eric M. Haas** WestEd

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

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

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

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

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

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

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

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

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

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

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

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

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

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

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

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

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

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

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

**John Willinsky**  
Stanford University

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

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil