

La dinámica de la recontextualización del discurso de la calidad.

Estudio de caso Universidad Nacional de Colombia (1996 – 2006)



LEWIS LEONARDO BARRIGA BERNAL

Tesis de grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, COLOMBIA
2018

La dinámica de la recontextualización del discurso de la calidad.

Estudio de caso Universidad Nacional de Colombia (1996 - 2006)



LEWIS LEONARDO BARRIGA BERNAL

Presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora

Olga Cecilia Díaz Flórez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, COLOMBIA

2018

DEDICATORIA

a los que están y permanecieron,
a los que estuvieron y se fueron,
a los que creyeron y resistieron,
a los que intimidaron y no pudieron.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, por hacer de este proceso una verdadera bendición de aprendizaje, dedicación y sobre todo persistencia.

A mi hermosa mamá, que es mi apoyo, mi amiga y mi todo, este trabajo es completamente a tu honor.

A mi Padre por ser siempre mi ejemplo, mi profe, mi gran guía.

A mi novia, por amarme, cuidarme y apoyarme cada día,

A mis hermanos que les debo su compañía, y a sus esposas por su calor de familia.


A mi sobrino que me motiva,

A mi apreciada asesora Olga Cecilia Díaz, que sin su apoyo y total compromiso no lograría este objetivo, mil y mil gracias por creer en mí.

A todos y todas que siempre estuvieron en el momento justo y que en el peor momento me acompañaron a no rendirme y seguir.

Gracias.

Lewis Leonardo Barriga Bernal

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La dinámica de la recontextualización del discurso de la calidad. Estudio de caso de la Universidad Nacional de Colombia (1996 – 2006).
Autor(es)	Barriga Bernal, Lewis Leonardo
Director	Díaz Flórez, Olga Cecilia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, P. 206
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DISCURSO PEDAGÓGICO, RECONTEXTUALIZACIÓN, CALIDAD, ACREDITACIÓN, CAMPO INTERNACIONAL, CAMPO INSTITUCIONAL, CAMPO OFICIAL.

2. Descripción
<p>La presente investigación busca dar cuenta de los modos en que se reestructuran las relaciones entre el Estado y la Educación Superior en Colombia, y sus efectos sobre la autonomía universitaria, a partir del análisis del proceso de recontextualización de los discursos sobre la calidad en el marco de las políticas de aseguramiento y particularmente las relacionadas con la acreditación institucional, en un contexto específico: la Universidad Nacional de Colombia, en el periodo comprendido de 1996 al 2006, coyuntura en la que se generaron múltiples debates y acontecimientos en torno a los procesos de acreditación de esta institución.</p> <p>Para el abordaje del estudio, se toma como referente conceptual la perspectiva teórica de la transmisión cultural y en el modelo elaborado sobre el discurso pedagógico por el sociólogo Basil Bernstein. En su desarrollo se analizan los diferentes corpus identificados para los diferentes niveles de producción y reproducción del discurso pedagógico, esto es: 1) el nivel de generación de discursos y prácticas, compuesto por el campo internacional, el campo de producción, el campo de control simbólico, los principios dominantes y el Estado, y 2) el nivel de recontextualización en el que se identifican el campo de recontextualización oficial, el discurso pedagógico oficial, el campo de recontextualización institucional y el discurso pedagógico institucional, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación que orientaron el trabajo.</p>

3. Fuentes

Para el desarrollo de la presente investigación, se consultaron diversos documentos de política y normatividad provenientes de los tres campos: el internacional, nacional e institucional, además de libros y artículos relacionados con la teoría de transmisión cultural, específicamente sobre el modelo del discurso pedagógico de Basil Bernstein, dentro de los cuales se destacan:

- Bernstein, B. (1988). *Clase, código y control: Hacia una teoría de transmisiones educativas*. Volumen 2. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona, España: El Roure Editorial, S. A.
- Bernstein, B. (1993). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas “El Griot”
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del Discurso Pedagógico Clases, Códigos y Control*. Volumen IV. Traducción Pablo Manzano. Madrid, España: Editorial Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. En, Díaz, M. y López, N. (Eds.). Bogotá, Colombia: Colecciones Magisterio.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del Discurso Pedagógico*. En: Revista Colombiana de Educación, pp. 81-121, Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Díaz, M. & López, N. (2000). *Bernstein Basil. Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Colección Seminarium. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Díaz, M. (2002). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colciencias, Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Díaz, M. (1985). *Introducción al estudio de Bernstein*. En: Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Centro editorial, Universidad del Valle.
- Díaz, M. (2000). Aproximación inicial. Bernstein y la Pedagogía. En: *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Colecciones Magisterio.
- Díaz, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Graizer, O. & Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 133 – 158.

4. Contenidos

Para abordar el problema de, investigación se configuraron cinco capítulos. En el primero se presenta el abordaje conceptual de la teoría de transmisión cultural, específicamente en torno a los conceptos relacionados con el desarrollo del modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico, basados en la perspectiva formulada por Basil Bernstein, explicitando, además, la perspectiva metodológica del trabajo y el proceso desarrollado.

El segundo capítulo aborda la identificación y análisis de las políticas del campo internacional, particularmente respecto a los conceptos de calidad de la educación superior y las políticas de aseguramiento de la calidad, así como el grado de incidencia del discurso del campo internacional a través de agencias de carácter internacional en el campo oficial nacional.

En el tercer capítulo se presenta el análisis de los procesos de recontextualización derivado de las políticas internacionales y sus relaciones con el Estado colombiano, caracterizado por el campo de recontextualización oficial, el cual se desarrolla mediante los discursos provenientes de textos oficiales.

En el cuarto capítulo se profundiza en la dinámica de recontextualización del discurso pedagógico oficial desde las políticas estatales y su relación con el campo institucional, tomando como estudio de caso la Universidad Nacional de Colombia en el período en que se asumen los procesos de acreditación institucional, es decir, entre los años 1996 al 2006. En este capítulo, se profundiza especialmente en los procesos de elección rectoral, dado que en el marco de ellos se producen múltiples tensiones en las que se disputan diversas orientaciones que van a tener una incidencia directa sobre el devenir de los procesos de aseguramiento de la calidad en esta universidad y en consecuencia van a repercutir en las relaciones de autonomía explícitamente defendida en la relación Estado-universidad.

Finalmente, se presenta el capítulo de las conclusiones y reflexiones el cual estuvo enmarcado en la teoría de transmisión cultural del modelo de discurso pedagógico, con el objetivo de responder las preguntas que orientaron la investigación.

5. Metodología

La investigación tuvo como perspectiva metodológica el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico de Basil Bernstein y las apropiaciones desarrolladas por Díaz y López (2002) en el ámbito nacional. Para su desarrollo se estipularon tres campos de análisis: el internacional, el nacional y el institucional, que para este caso fue la Universidad Nacional de Colombia en el periodo 1996 – 2006. En cada uno se identificó un corpus documental para su tematización y análisis, en total 63 textos provenientes de cada campo en su mayoría de carácter normativo, de política o académico, a los cuales se construyeron fichas de lectura y se analizaron a la luz de la teoría asumida. Así mismo se realizaron entrevistas a diferentes agentes que participaron en órganos de decisión en el período temporal definido para la investigación, agentes que provenían desde el MEN, las rectorías y miembros de los consejos superior y académico, esto con el fin de caracterizar y analizar el nivel de discusión que se

mantuvieron sobre el discurso de la política de aseguramiento de la calidad.

6. Conclusiones

Un elemento importante en la elaboración de las conclusiones lo constituye el modelo teórico de construcción de análisis del discurso pedagógico propuesto por Basil Bernstein. Partiendo de esto se realizó el análisis de las relaciones entre los diferentes campos: el campo internacional, el campo oficial y el campo institucional a partir del modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico, con el cual da respuesta a las preguntas de investigación formuladas.

Algunas de las conclusiones que se pueden señalar se clasificaron en dos niveles, el nivel de generación de prácticas y discursos, y el nivel de recontextualización.

En el primer nivel es importante denotar la incidencia de las agencias que pertenecen al campo internacional como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO, las cuales tuvieron un papel protagónico en la construcción de referentes que legitimaron los discursos y los parámetros para el desarrollo de las políticas y agencias responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad que progresivamente se fueron impulsando en los distintos países de América Latina. Se aprecia, en este sentido, que los discursos sobre la calidad adquieren un carácter de mecanismo estructural de poder y control que delimita cada vez más el sentido mismo de la educación superior y de la universidad. Así, el campo internacional ha logrado disponer de unos mecanismos estratégicos a partir de los sistemas de información y regulación en los que se definen y orientan las dinámicas del campo de producción por medio de la transnacionalización de la economía y el campo de control simbólico por medio de globalización cultural, generando que estos dos campos, el de producción y el de control simbólico establezcan la naturaleza del campo oficial nacional a través de las manifestaciones presentes en la recontextualización del discurso pedagógico oficial.

En el segundo nivel de recontextualización se establece una disparidad de los procesos de transmisión y reproducción del discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico institucional; esto debido a que los discursos provenientes del campo internacional se recontextualizan en el campo oficial de forma más sencilla, ejemplo de esto fue la construcción de una instancia oficial encargada específicamente de los procedimientos de evaluación de la calidad que, en el caso colombiano fue llamado el Sistema Nacional de Acreditación SNA, legitimado desde la Ley general de Educación y para lo cual se crea una agencia especializada para su desarrollo: el Consejo Nacional de Acreditación CNA, al que pertenecían agentes del campo pedagógico provenientes del campo institucional, esto es, agentes vinculados a universidades con trayectoria y reconocimiento académico; dichos agentes cumplían con la responsabilidad de recomendar o no la acreditación institucional ante la agencia gubernamental responsable de su otorgamiento, esto es, el Ministerio de Educación Nacional., Este tipo de organización fue planteada previamente en el campo internacional, y posteriormente es recontextualizado al campo oficial nacional. En el caso institucional la recontextualización tiene mayor complejidad debido a un grado de autonomía relativa más fuerte defendido por parte de los agentes que pertenecen a este campo. En este

sentido, es notable la importancia que la política oficial nacional del momento le otorgó a lograr que la universidad pública más importante del país - la Universidad Nacional- se distanciara de su pretensión de constituir su propio proceso de aseguramiento y evaluación de la calidad y se adscribiera al modelo que por la época se estaba configurando con el respaldo de importantes universidades públicas y privadas del país. Esta dinámica es especialmente conflictiva y explícita en el marco del proceso de elección de rector general para el periodo 2003 – 2006, en el cual el debate central en el MEN fue vincular a la Universidad Nacional de Colombia al SNA, lo cual trajo consigo luchas internas para definir el modo de recontextualización del discurso de la calidad proveniente del Estado a la Institución. En torno a este mecanismo estratégico del aseguramiento de la calidad es posible identificar los distintos niveles de afectación que produce la política, y las diferentes orientaciones discursivas que entran en la disputa por su legitimación, pues mientras la normatividad y las regulaciones generales del país (Constitución política, ley general y Ley 30) sostienen la defensa de la autonomía de las instituciones de educación superior; la operativización de este tipo de mecanismo de control logra ubicarse por encima y trascender los discursos que lo fundamentan. En este contexto, resulta de gran valor el reconocimiento de las distintas posiciones adoptadas por una institución tan relevante para el país como es la Universidad Nacional, que se ve confrontada por distintas racionalidades que a su interior van a coexistir.

El trabajo investigativo desarrollado analiza las dinámicas de recontextualización del discurso de la calidad, no obstante, este modelo puede utilizarse para trabajar otras políticas que son de afectación institucional.

Elaborado por:	Barriga Bernal, Lewis Leonardo
Revisado por:	Díaz Flórez, Olga Cecilia

Fecha de elaboración del Resumen:	12	10	2018
--	----	----	------

CONTENIDO

	Pág.
CONTENIDO.....	10
INTRODUCCIÓN	14
CAPITULO 1	18
LA TEORÍA DE TRANSMISIÓN CULTURAL DE BASIL BERNSTEIN COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS	18
1.1. Discurso Pedagógico, una mirada desde la sociolingüística	20
1.2. La Recontextualización como teoría de análisis para comprender las transformaciones del discurso pedagógico institucional	22
1.3. El Campo Internacional	29
1.3.1. Campo de Recontextualización Oficial y Discurso Pedagógico Oficial	30
1.3.2. Campo de recontextualización Institucional y discurso pedagógico institucional.	31
1.4. Perspectiva Metodológica para el análisis de la recontextualización del discurso de la calidad en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad.....	33
1.4.1. Descripción del proceso metodológico abordado en la investigación	36
CAPITULO 2	42
LAS POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD CONFIGURADAS EN EL CAMPO INTERNACIONAL	42
2.1. La calidad educativa y sus configuraciones iniciales	44
2.2. La calidad educativa en la transición al siglo XXI	51
Capítulo 3.....	59
La Recontextualización del discurso de la calidad en el Campo Oficial 1996 - 2006 en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad	59
3.1. El surgimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Colombia	61

3.2. La nueva constitución política de Colombia 1991 y el fortalecimiento del discurso de evaluación de la calidad	66
3.3. El Discurso De Calidad Y Aseguramiento De La Calidad En Los Planes De Desarrollo 1994 – 2010.	75
CAPITULO 4	86
LA RECONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO DE CALIDAD EN EL CAMPO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN EL PERIODO 1996 - 2006	86
4.1. La universidad como escenario de análisis.....	86
4.2. La Universidad Nacional de Colombia: régimen normativo y estructura orgánica.....	89
4.3. Los agentes del campo institucional: instancias de dirección y distribución del poder en la universidad.	91
4.3.1. Configuración de la Nominación rectoral.....	98
4.3.2. La nominación rectoral de la UNAL en 1997.....	101
4.4. La Rectoría “Por una verdadera autonomía” 1997 – 2000.....	107
4.5. La elección de “UN compromiso académico y social con la nación colombiana” rectoría 2000 - 2003	116
4.6. Designación de rector 2003 – 2006	119
4.7. El cambio de paradigma sobre las políticas y mecanismos para el aseguramiento de la calidad, Rectoría 2003 – 2006.....	126
4.8. Entrevistas y percepciones de agentes del campo institucional	139
4.8.1. Escogencia y gobierno 1997 – 2003.	139
4.8.2. Sobre la Política de autoevaluación y heteroevaluación.	144
4.8.3. Elección y administración 2003 – 2006.....	147
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	157
REFERENCIAS.....	164
ANEXOS	177

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Agentes entrevistados para la investigación.	38
Tabla 2 Reuniones realizadas del consejo académico en el periodo 1998 - 2006.....	39
Tabla 3 Análisis de la calidad de los centros de educación media y básica.....	49
Tabla 4 Composición del Consejo Superior Universitario. Comparación Ley 30 de 1992 vs Decreto 1210 de 1993	92
Tabla 5 Comparativo de los requisitos para el cargo de Rector UNAL	100
Tabla 6 Candidatos a Rector General UNAL en 1997 (trayectorias académica y laboral y propuesta rectoral)	104
Tabla 7 Conformación del Consejo Superior Universitario del 1 de abril del 2003 con voto en la elección rectoral.....	121
Tabla 8 Perfil y propuestas de los candidatos a Rector General UNAL en el 2003	124
Tabla 9 Resultados designación de rector 2003 - 2006	125
Tabla 10 Programas proceso de acreditación.....	136

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Producción y reproducción del discurso pedagógico: Un modelo. (No se incluye el nivel de transmisión). Fuente: Díaz y López, 2002, p. 38.....	27
Figura 2 Conformación del consejo superior universitario según Ley 30 de 1992	94
Figura 3 Conformación del consejo superior universitario según Decreto 1210 de 1993	95
Figura 4 Conformación del CSU en momento de decisiones.....	96
Figura 5 Dispersión de los votos obtenidos en la consulta a Rector General de la UNAL 2003 según la FIO.....	123

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca dar cuenta del proceso de recontextualización de los discursos sobre la calidad, en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad (acreditación), tomado como estudio de caso el proceso generado en la Universidad Nacional de Colombia en torno a la acreditación institucional en el periodo comprendido entre 1996 y 2006; coyuntura en la que se generan diversos debates y acontecimientos tanto en esta universidad como en el ámbito de la política oficial. Desde estos análisis se buscará igualmente analizar los modos en que se reestructuran las relaciones entre el Estado y la Educación Superior en Colombia, y sus efectos sobre la autonomía universitaria. Esto, a partir de recolección y análisis de múltiples documentos provenientes del campo internacional, el campo oficial y el campo institucional, además de entrevistas semiestructuradas a agentes participantes en los momentos cronológicamente establecidos.

El estudio se basa en la perspectiva de la teoría de la transmisión cultural y en el modelo elaborado sobre el discurso pedagógico, por el sociólogo británico Basil Bernstein. En esta teoría se comprende al discurso pedagógico como gramática de producción de nuevos textos para su distribución, transmisión o reproducción, en el que, a través de la recontextualización, se establece un orden en el cual se regulan procesos de transformación de conocimiento. Podemos decir, teniendo en cuenta a Bernstein (1993), que el discurso pedagógico “no es una gramática para especializar un discurso específico sino un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de otros discursos especializados que los pone en una nueva relación recíproca e

introduce un nuevo ordenamiento interno temporal”, entonces el discurso pedagógico es un dispositivo de recontextualización que genera la reproducción de la cultura o producción de nuevas modalidades de culturas, por medio de su actuación selectiva, abstracción y reenfoque.

De modo particular, la investigación sitúa el análisis en torno a las dinámicas de recontextualización que se da en el campo institucional, bajo el modelo elaborado por Bernstein (1993) sobre el discurso pedagógico, como *modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico* por Díaz y López (2002), en el que se entiende el discurso pedagógico como, un medio de recontextualizar o reformular un discurso inicial o primario, este discurso son especializados que poseen reglas generativas de discursos. En el proceso de su reproducción, los textos son selectivamente “limitados, transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente” (Díaz, 2001, p. 26) en este momento es que el discurso pedagógico interviene como principio de recontextualización que transforma un discurso primario y crea su campo de recontextualización.

Lo anterior remite a la posibilidad de establecer relaciones entre los discursos sobre la calidad, enmarcado en las políticas de aseguramiento, provenientes de diversos campos: internacional, de producción, de control simbólico, de recontextualización oficial, en tanto a partir de ellos se regulan, modifican y transforma el campo de recontextualización institucional, dado que este es uno de los escenarios de producción de discursos y de su legitimación.

Bajo esta perspectiva, se plantean las siguientes preguntas organizadoras de la investigación: ¿Cómo inciden los discursos sobre el aseguramiento de la calidad del campo internacional en el campo de recontextualización oficial nacional en el período 1996 - 2006? ¿De qué manera se afecta el campo institucional -Universidad Nacional de Colombia-, en sus políticas académicas, su autonomía y los procesos de elección rectoral a partir de la promulgación del discurso pedagógico oficial?

Para el desarrollo de estos interrogantes en el primer capítulo, se presenta el abordaje teórico desde los planteamientos de la teoría de transmisión cultural, específicamente en torno a los conceptos relacionados con el desarrollo del modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico, basados en la teoría propuesta por Basil Bernstein, vislumbrando, además, la perspectiva metodológica del trabajo y el proceso desarrollado.

El segundo capítulo aborda la identificación y análisis de las políticas del campo internacional, particularmente respecto al discurso de calidad de la educación superior y las políticas de aseguramiento de la calidad, así como el grado de incidencia del discurso del campo internacional a través de agencias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En el tercer capítulo se presenta el análisis de los procesos de recontextualización derivado de las políticas internacionales –campo internacional- y sus relaciones con el campo estatal, profundizando en la recontextualización oficial y la generación del discurso pedagógico oficial, a partir de documentos oficiales del Estado colombiano sobre la calidad y la evaluación de las instituciones de educación superior.

En el cuarto capítulo se profundizará en la dinámica de recontextualización del discurso pedagógico oficial desde las políticas estatales y su relación con el campo institucional, tomando como estudio de caso la Universidad Nacional de Colombia en el período en que se asumen los procesos de acreditación institucional, es decir, entre los años 1996 al 2006. Igualmente se profundizará en los efectos sobre la autonomía universitaria y en los modos como la institución se posicionó frente a los debates suscitados en torno a los procesos de aseguramiento de la calidad derivados de la política oficial nacional en la coyuntura histórica señalada.

Finalmente, se presentan las diferentes conclusiones y reflexiones elaboradas a partir de la teoría de transmisión cultural, y los planteamientos sobre el discurso pedagógico, en el contexto de las preguntas formuladas en la investigación.

CAPITULO 1

LA TEORÍA DE TRANSMISIÓN CULTURAL DE BASIL BERNSTEIN COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Desde la perspectiva conceptual seleccionada, no se trata de leer los discursos como elementos neutros y/o centrados en sus referentes lingüísticos; lo que se busca es abordar el discurso desde un análisis sociológico inscrito en la teoría de transmisión cultural, desarrollada por el sociólogo británico Basil Bernstein, quien buscó comprender los procesos de transmisión cultural, específicamente en tres niveles: generación, recontextualización y transmisión de la cultura a partir del dispositivo pedagógico.

Es importante señalar que este autor logró influir tanto en el campo de la sociología de la educación como en la lingüística desde su intento por producir una teoría sobre la gramática de la transmisión cultural. Su teoría se orientó a establecer una relación entre el poder, las relaciones sociales (basadas principalmente en la comunicación) y las diferentes formas de conciencia de los agentes. Por tanto, Bernstein no se aparta del estudio de la cultura, el cual elabora desde su noción de discurso pedagógico, concebido como el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura. El trabajo de Bernstein se considera un intento por estructurar “una teoría sistemática de las relaciones entre la escuela y la sociedad que articula los macro y micro niveles del análisis sociológico” (Díaz, 2000, p. 65). Al respecto, Díaz (2000) aclara que:

[...] la teoría de Bernstein constituye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual, está compuesta por campos de conocimiento, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites¹. (p.13)

En sus últimas elaboraciones, Bernstein desarrolla la teoría del discurso pedagógico centrándose en comprender los cambios en las nuevas formas de división de trabajo entre discursos, campos e instituciones derivadas del aislamiento entre los discursos y entre los campos institucionales. Con este propósito, el autor analiza el discurso desde una vista sociológica, en la cual se articulan las instituciones sociales² con el discurso (Bernstein, 2000).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental comprender que el objeto del presente trabajo está enmarcado en el campo de la educación superior o campo universitario, el cual está compuesto por prácticas y agentes, agencias, discursos que ocupan posiciones y relaciones internas y externas en el campo (Díaz y López, 2002).

Bernstein (1993) emplea el concepto de campo en el sentido que:

En un campo, los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo a reglas constitutivas del espacio de juego, para apropiarse los beneficios específicos que están en peligro en la lucha. Aquellos que denominan el campo cuentan con los medios para hacerlo funcionar en su beneficio, pero tienen que tener en cuenta la resistencia del dominado. Un campo se convierte en aparato cuando los que dominan tienen los medios para anular la resistencia y reacciones

¹ Los límites hacen referencia en la actualidad a las formas de interdisciplinariedad, los discursos interinstitucionales, las nuevas formas de identidad profesionales y las nuevas formas de cotidianidad (Díaz 2000).

² Las instituciones del campo del control simbólico constituido por agentes y agencias en las que sus prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clases por medio de los medios simbólicos. Bernstein (1993) define al control simbólico como “las reglas, prácticas y agencias que regulan la legítima creación, distribución, reproducción y cambio de conciencia, por medios simbólicos” (p.153).

del dominado. Es decir, cuando en todo momento va de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y dialéctica que constituyen el campo llega a un fin. (Bourdieu, citado en Díaz, 1993, p. 12)

La noción de Campo, desarrollada por Bourdieu y reelaborada por Bernstein, da cuenta de las diferentes estructuras y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva. Respecto a esto, Díaz (1993) señala que “[...] permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de relaciones de poder” (p.10). Por lo tanto, el campo de producción de discursos educativo es visto desde esta perspectiva como un “dominio discursivo-político” (Díaz, 1993), el cual tiene efectos en la producción, distribución y circulación de los diferentes discursos.

En consonancia con los autores de referencia, es de importancia presentar los aspectos teóricos que definen al discurso pedagógico, con el fin de comprender cómo los discursos sobre la calidad regulan la producción de posiciones y prácticas en un contexto institucional particular y cómo la recontextualización configura nuevas modalidades de ejercicio de poder y control por parte del campo oficial.

1.1. Discurso Pedagógico, una mirada desde la sociolingüística

La noción de discurso, desde una perspectiva sociológica, implica comprender las relaciones de poder dentro y entre diferentes discursos. Según Díaz (2001), desde esta perspectiva, el discurso es producto de redes complejas de relaciones sociales:

El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesado por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este

orden discursivo es intrínseco, y no está aislado de las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y el cual reproduce. (p. 47)

Desde esta manera de entender el discurso, la noción de discurso pedagógico se entenderá como uno de los mecanismos que hace posible la producción de un orden, así como la constitución de una forma de conciencia e identidad específica (Díaz, 2001).

En este sentido, Bernstein (1988) destacará que el discurso pedagógico constituye una crítica a las pretensiones subjetivistas del discurso, pues no se entiende como un contenido o un conocimiento de una ciencia específica. Para Bernstein “El discurso pedagógico no tiene discurso propio [...] no es la física, la química o la psicología, [...] no puede identificarse con los discursos que transmite” (Díaz, 2000, p.12). Por tanto, Bernstein lo enuncia como el medio por el cual los discursos son apropiados y relacionados entre sí con el fin de permitir la transmisión y el aprendizaje selectivo. El discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada que produce límites al discurso y, por ende, da origen a discursos especializados mediante procesos de descontextualización y recontextualización, lo que implica un reenfoque. Díaz (2000) lo especifica del siguiente modo:

Este movimiento crea un espacio, una brecha entre los dos discursos: el desubicado y el nuevo discurso. Cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se transforma su posición, se reenfoca. Podríamos decir que estos movimientos son ideológicos. (p. 24)

Por tanto, el discurso pedagógico es un principio de recontextualización a través del cual se reubican, apropian y reenfocan selectivamente diferentes discursos para

construir su propio orden (Bernstein, 1993). Por tanto “el discurso pedagógico está compuesto por las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos” (Bernstein, 2000, p. 24). Bernstein no relaciona la autonomía individual (producción/reproducción de significados) con la noción de discurso pedagógico, ya que se opera sobre el sistema cultural y sus significados (Ibid), llevando al discurso como un dispositivo generativo de “lo significado”, el cual hace parte de la dinámica de la recontextualización.

1.2. La Recontextualización como teoría de análisis para comprender las transformaciones del discurso pedagógico institucional

Bernstein (2000), identifica al discurso pedagógico como aquel que da origen a los discursos especializados; lo cual nos lleva a evidenciar la importancia de la recontextualización como elemento prioritario para comprender el discurso pedagógico, desde su producción, reproducción y transformación. Bernstein (1993, 1994, 1996 y 2000) aclara que una de sus mayores preocupaciones ha sido comprender y explicar las distintas transformaciones del conocimiento, textos, teorías y prácticas, ya sean sino de lo expresivo, lo oficial, lo local en la comunicación (Bernstein, 2000). Por tanto, busca analizar la naturaleza sociológica del conocimiento pedagógico, a partir de la construcción de un sistema de reglas que constituyen el discurso pedagógico y su proceso de recontextualización.

Bernstein (citado en Bernstein y Díaz, 1985), define la recontextualización como “el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva al

contexto secundario de reproducción discursiva” (p. 96); o como “el conjunto de principios, reglas y prácticas que subyacen al proceso de transformación de los textos y discursos del contexto primario de producción discursiva (Campo de Recontextualización Oficial) al contexto secundario de reproducción discursiva (Campo de Recontextualización Institucional)” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 51). Teniendo en cuenta lo anterior, el autor identifica unas reglas de la recontextualización conformarían un discurso pedagógico específico: “un discurso que incluye dos discursos: un discurso instruccional y un discurso regulativo” (Bernstein, 2000). Bernstein (1993) define el primero — también llamado Discurso Instruccional Específico— como el discurso que “regula las reglas que constituyen la variedad legítima, los rasgos internos y de relación de competencias especializadas” (p.157); es decir, aquel que crea las habilidades que deben ser adquiridas y sus relaciones entre sí. En cuanto al discurso regulativo — también denominado Discurso Regulativo Específico— es definido por Bernstein (1993) como “las reglas que constituyen lo que cuenta como orden legítimo dentro de y entre transmisores, adquirientes, competencias y contextos” (p.157). En otras palabras, éste regula la forma como se construyen un orden, una relación y una identidad social.

El campo de recontextualización tiene una función muy importante y prioritaria en la construcción de la autonomía en la educación, ya que permite evidenciar el nivel de apropiación y traslado de los discursos de un campo a otro. Para Bernstein (1993) en su modelo de análisis sobre la producción y reproducción del discurso pedagógico oficial en lo que el autor denomina las sociedades desarrolladas contemporáneas es posible distinguir dos campos de recontextualización: el Campo de Recontextualización

Oficial, o también llamado CRO y el Campo de Recontextualización Pedagógica -CRP.

El CRO es definido por Bernstein (1988) como:

El escenario en donde los diferentes principios, discursos y prácticas del campo de producción y del campo de control simbólico reciben una caracterización propia, en la cual media el discurso oficial del Estado y las manifestaciones de los diversos principios dominantes. (p. 22)

El campo de producción es definido por Bernstein (1990) como el “campo cuyas agencias e ideologías regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos y cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social y del trabajo y por sus relaciones sociales internas” (p.145). Esto quiere decir que son las agencias la que regulan los medios y las posibilidades de los recursos físicos. El campo de control simbólico se entiende como el campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de los medios simbólicos (Bernstein, 1994). Este campo, aclara Díaz (2001), en las sociedades modernas están sujetos a los principios dominantes intrínsecos en el discurso regulativo general. Sin embargo, algunas agencias, agentes, discursos y prácticas están más explícita y directamente sujetos con respecto a otros; esto “depende de los principios dominantes que definen tanto su grado de dependencia del Estado como la ubicación, condiciones y grado de su autonomía” (p. 77).

Los principios dominantes son definidos por Díaz (2001) como “relaciones de poder y control general, articuladas a través de, y legitimadas por, diversas agencias del Estado, las cuales son el medio por el cual un orden general del universo de categorías, prácticas y relaciones sociales se reproduce y desarrolla” (p. 44) estos

principios dominantes se refieren a un escenario más de conflicto, que un conjunto de relaciones estables.

El Estado cumple con regular y controlar por medio de legislaciones y ordenamientos administrativos (que a su vez son manejados por los diferentes agentes de los establecimientos oficiales). No obstante, en el campo de recontextualización oficial pueden pertenecer agentes o agencias provenientes del campo de recontextualización pedagógica especializadas en temas específicos del Estado que prestan labores de asesores o de legitimación académica.

Bernstein (1994) identifica el Campo de Recontextualización Pedagógica (o CRP³) como aquel que:

Se ocupa de los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y textos, desde el contexto de su producción o existencia hasta sus contextos de reproducción. El campo de recontextualización pedagógica puede tener como núcleo posiciones, agentes, y prácticas extraídos de los departamentos universitarios de educación. (p. 23)

Se puede entender que la universidad está regulada por las agencias recontextualizadas del CRO, ya que éstas promulgan diferentes tipos de textos normativos que afectan directa o indirectamente las instituciones de educación superior. En esta dirección es importante indagar sobre los efectos de estas regulaciones sobre la autonomía relativa de instituciones como la universidad y los modos en que las instituciones de carácter oficial, como es el caso de la Universidad

³ El CRP está constituido por agencias educativas como las universidades, facultades, departamentos académicos, centros universitarios, fundaciones, editoriales especializadas, entre otras.

Nacional de Colombia, responden a las tensiones que introducen los distintos marcos regulativos.

Se puede relacionar el concepto de autonomía relativa con el concepto de recontextualización, esto debido a que el concepto de autonomía relativa se centra en el espacio que el Estado sitúa a la escuela para que pueda realizar reproducción de relaciones de clase al tiempo que parece neutra, Bernstein (1982) citado en Díaz (2001) menciona “lo que es importante es examinar las autonomías relativas de los campos de recontextualización, entre sí, y con respecto al Estado, puesto que estos campos y sub-campos regulan la circulación de discursos pedagógicos y prácticas”

Como todo campo, el campo universitario descansa en relaciones de fuerza que se generan dentro de él. Esto quiere decir que es un lugar de lucha para componer las condiciones, los criterios de pertenencia y jerarquías legítimas. En el campo universitario persisten la hegemonía de uno o varios grupos para ejercer el control sobre la selección de los mensajes, la forma de su transmisión y la permanencia en el tiempo. Al respecto, Díaz (1993) señala que todo campo se estructura a partir de posiciones y de luchas por la dominación tanto económica como política, cultural o simbólica.

La siguiente figura presenta un modelo como guía teórica y metodológica para el análisis del campo de recontextualización, elaborado y desarrollado por Bernstein (1993, 2001) y posteriormente reelaborado por Díaz y López (2002), los cuales hacen una distinción entre el discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico institucional a partir de la propuesta realizada como producción y reproducción del discurso

pedagógico, que en el caso del presente estudio, remite a la dinámica de la recontextualización del discurso pedagógico vinculado al control, a partir de los procesos de aseguramiento de la calidad.

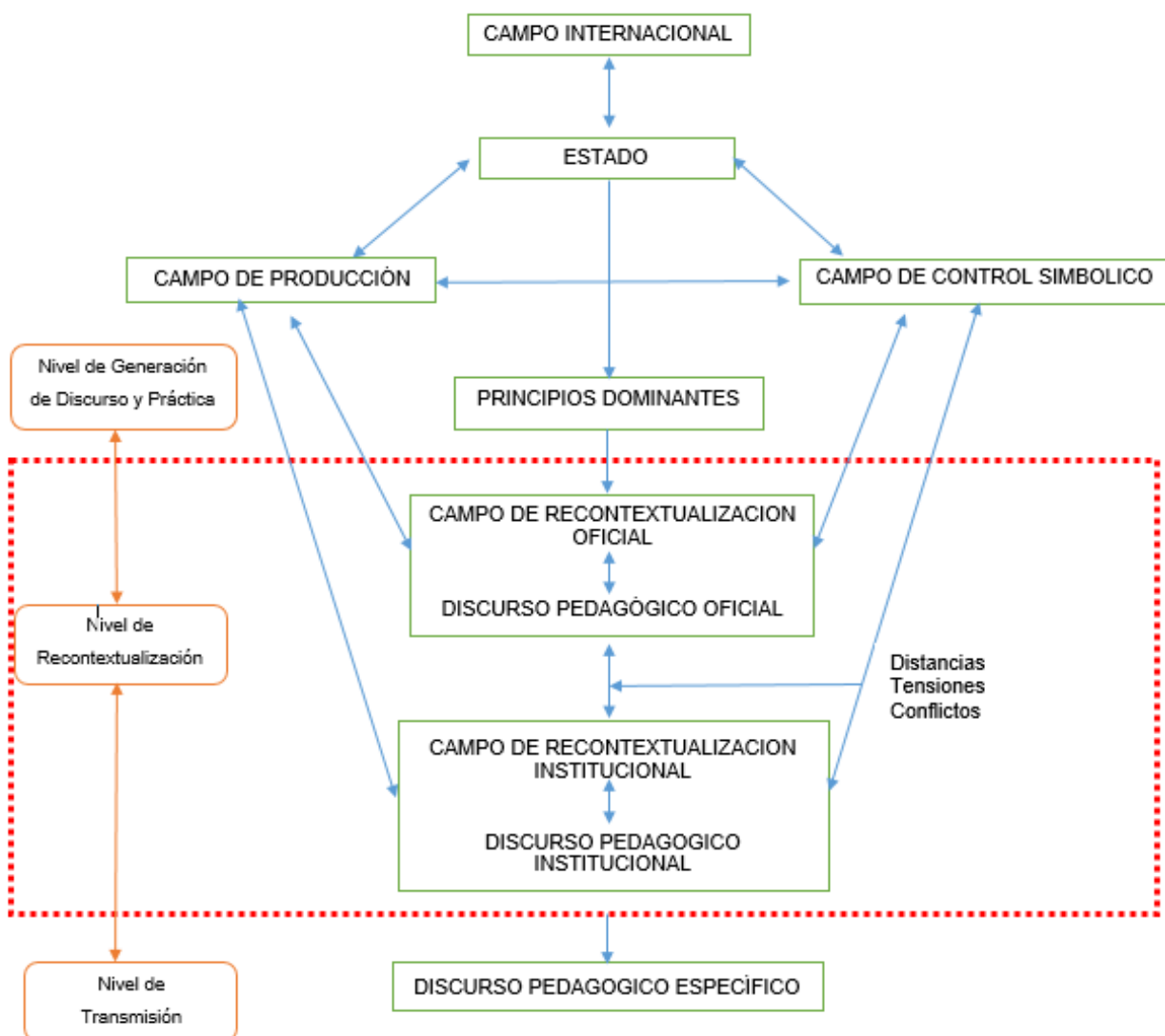


Figura 1 Producción y reproducción del discurso pedagógico: Un modelo. (No se incluye el nivel de transmisión). Fuente: Díaz y López, 2002, p. 38.

Los autores ilustran, a través del gráfico, tres niveles: generación, recontextualización y transmisión del discurso pedagógico. En el nivel de generación se

interrelacionan e interactúan el campo internacional, el campo del Estado, el campo de producción y el campo de control simbólico. Las relaciones entre el campo internacional y el campo del Estado afectan al campo de producción y al campo de control simbólico.

En el nivel de la recontextualización se diferencian dos dimensiones: el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización institucional⁴. El primero contempla la naturaleza del discurso pedagógico oficial, el cual está integrado por los discursos que configuran los textos oficiales⁵. El segundo alude a la naturaleza del discurso pedagógico institucional, el cual, para Díaz y López (2002), es producto del campo científico que genera el conocimiento, el campo académico que realiza la recontextualización pedagógica, y el campo económico, que genera los bienes y los productos. No obstante, estos tres campos participan y en algunos casos se interrelacionan con los campos de producción y de control simbólico, por medio de la creación o regulación de discursos, ya sean provenientes del campo oficial o del campo institucional.

Por último, se ubica el nivel de transmisión o reproducción del conocimiento, que “tiene una relación directa con prácticas pedagógica de producción, reproducción y desarrollo de competencias cognitivas y socio afectivas” (Díaz y López, 2002, p. 37). Es necesario aclarar que este nivel no se tendrá en cuenta para el desarrollo de la investigación, ya que se delimitó en torno a la dinámica de generación y

⁴ Es en esta donde se ubica el centro de la investigación, ya que trata de ubicar las brechas y distancias en cuanto al nivel de autonomía que posee la universidad para apropiarse la política de aseguramiento de la calidad.

⁵ Para Díaz y López (2002) el discurso pedagógico oficial regula muchos aspectos de la vida de las instituciones, por tanto, logra influir en el discurso pedagógico institucional.

recontextualización del discurso sobre los procesos de regulación de la calidad en una coyuntura histórica específica y en torno a un contexto institucional particular.

Así, para analizar las relaciones que se generan en el campo oficial con el campo institucional, en cuanto a la autonomía que pueda tener las instituciones de educación superior, se hace necesario ubicar y especificar la teoría de transmisión cultural específicamente la construcción social del discurso pedagógico como perspectiva para delimitar, explicar y/o comprender cómo la universidad realiza o recontextualiza el discurso pedagógico oficial y que nivel de autonomía puede persistir en ellas.

1.3. El Campo Internacional

En el marco de la construcción del análisis del discurso pedagógico, uno de los primeros niveles de generación del conocimiento se define por el campo internacional, siendo uno de los niveles importantes en la recontextualización de los distintos discursos oficiales. En palabra de Bernstein y Díaz (1985): “Las posiciones políticas, así como las posiciones pedagógicas de este campo tienen consecuencias cruciales, tanto para los principios dominantes como para el campo de recontextualización oficial de las sociedades en desarrollo” (p.104). Esto quiere decir que el resultado de fuerzas entre distintas agencias dentro del CRO está ligado a los planteamientos y, en algunos casos, a los condicionamientos internacionales.

Reconocer el campo internacional nos permite vislumbrar las perspectivas de las políticas que plasman las posiciones dominantes de aquellas agencias internacionales que gestionan y definen políticas para el desarrollo social, económico y educacional a

nivel mundial. Ejemplos de ello son el Banco Mundial y la UNESCO, entre otras organizaciones establecidas y legitimadas por los diferentes países; agencias que influyen en la recontextualización del discurso pedagógico oficial y en el discurso pedagógico institucional.

1.3.1. Campo de Recontextualización Oficial y Discurso Pedagógico Oficial

Las diferentes agencias y agentes que hacen parte del Estado desarrollan prácticas de recontextualización que se despliegan dentro de un campo específico, denominado “campo de recontextualización”, los cuales constituyen las posiciones, agentes y prácticas que definen la recontextualización del discurso (Díaz, 2001). Para Bernstein y Díaz (1985), el campo de recontextualización oficial está regulado directamente por el Estado, a través de las políticas y las legislaciones nacionales.

La recontextualización oficial opera cuando un texto⁶ o unas prácticas pertenecen a un discurso específico y son escogidas para ser desubicadas (o reubicadas) para consecutivamente ser reformuladas en nuevos textos oficiales. Esto quiere decir que los nuevos textos contienen enunciados y teorías previamente reconocidos e ideológicamente seleccionados por los agentes. Por tanto, los textos producidos están en correspondencia con ideologías y objetivos políticos bien definidos⁷. Una vez los nuevos textos son desarrollados y públicamente socializados, se puede decir que fueron recontextualizados. No obstante, vale la pena resaltar que la

⁶ Textos considerados ampliamente como currículo, textos legales y administrativos, guías, lineamientos, programas, estándares, entre otros.

⁷ Es importante resaltar que puede haber más de un Ministerio activo en el campo de recontextualización oficial. Por ejemplo, en Colombia las universidades públicas están estrechamente relacionadas con el Ministerio de Educación Nacional que determina la política de educación y el Ministerio de Hacienda y crédito público que tiene una fuerte influencia en el tipo de orientación de tales políticas educativas.

recontextualización oficial no suministra únicamente regulaciones, también proporciona los límites de lo que puede entrar en el campo de reproducción (Díaz, 2001).

Para Díaz (2001) el campo de reproducción oficial es configurado en última instancia por el Estado y está

constituido por redes organizadas para la estructuración de experiencias, las cuales preparan a los individuos para actuar en los escenarios económicos, políticos, administrativos y culturales de la sociedad. Así, los arreglos organizacionales del campo de reproducción (sus diferentes contextos de interacción), la clasificación del tiempo y del espacio, la clasificación del conocimiento, la clasificación de agentes, la organización de prácticas, son los medios para la regulación de las actitudes, conductas, conocimientos (habilidades) y actuaciones de los sujetos y, a través de esto, de la regulación de su vida social. (p. 72)

El campo de recontextualización oficial genera el tipo de discurso pedagógico oficial. Al respecto, Bernstein y Díaz (1985) señalan que la ley y la normatividad son expresiones del discurso pedagógico oficial del Estado, el cual, como instancia regulativa, genera de forma directa o indirecta las condiciones macro-políticas, los principios culturales y los elementos constitutivos del escenario actual de la educación superior, así como las condiciones básicas de las estructuras y prácticas institucionales.

1.3.2. Campo de recontextualización Institucional y discurso pedagógico institucional.

Para Díaz y López (2002), el campo de recontextualización institucional se convierte en una nueva categoría que busca definir elementos claves que señala

principios, posiciones, discursos y prácticas que expresan las relaciones entre instituciones de educación superior con respecto al campo de recontextualización oficial.

Bernstein (1983), citado por Díaz y López (2002), señala que “El campo de recontextualización institucional está constituido por los diferentes agentes, agencias (órganos de dirección académica - administrativa), discursos y prácticas que se encuentran en lucha por posiciones hegemónicas y espacios de poder” (p. 35). Este campo revela intereses diferentes, evidenciando distancias que se presentan entre la administración y los académicos, entre los diferentes programas y facultades, entre otras. El Campo de Recontextualización Institucional se relaciona con el Campo de Recontextualización Oficial, pero presenta cierto nivel de autonomía, el cual crea ciertas reglas. Para Díaz y López (2002), el CRI está constituido por dos subcampos: el subcampo de recontextualización oficial (el cual recontextualiza o reproduce las regulaciones del Estado⁸) y el subcampo de recontextualización pedagógica (que se constituye por la autonomía relativa institucional⁹). El discurso pedagógico institucional, es entendido por Díaz y López (2002) como:

Un discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos y prácticas específicas institucionales, lo que a su vez regula el proceso de reproducción y conservación de lo que podemos denominar la cultura institucional.

⁸ Díaz y López (2002) señalan que en la mayoría de las universidades la composición de los órganos de gobierno guarda gran similitud con los órganos del Estado, esto quiere decir que las políticas públicas para la educación en general se convierten en elementos significativos para la administración de las universidades

⁹ Díaz y López (2002) sustentan que este subcampo está definido especialmente por las políticas curriculares e investigativas de la universidad, en las que ellas pueden decidir sin necesidad de tener una orientación oficial.

El discurso pedagógico institucional puede concebirse como un medio de reproducción de la cultura, de manera institucional. (p.36)

El Discurso Pedagógico Institucional en las universidades se realiza a partir de las disposiciones que demuestran los agentes o agencias, por medio de los diferentes discursos y prácticas que se desarrollen dentro de las universidades. Es por tal motivo que los análisis de los discursos dentro de las instituciones se desarrollan a partir de los elementos que puedan vislumbrarse desde el material textual, como: normas, reglas, actas y diferentes fuentes que evidencian el cómo se generan ciertas prácticas internas.

1.4. Perspectiva Metodológica para el análisis de la recontextualización del discurso de la calidad en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad

En el transcurso del presente capítulo se ha buscado explicar los elementos de carácter conceptual y teórico la construcción del análisis del discurso pedagógico; específicamente en el modelo del discurso pedagógico desarrollado por Basil Bernstein, perspectiva teórica que organiza y fundamenta la presente investigación y que posibilita la construcción metodológica para el análisis de la recontextualización de los discursos entre los diferentes campos: campo internacional, campo de recontextualización oficial y campo de recontextualización institucional y sus reglas de recontextualización.

Bernstein (1990) plantea tres criterios para valorar sus planteamientos. El primer criterio hace referencia a que toda teoría debe permitir la traducción de un nivel a otro nivel: “los conceptos y sus relaciones deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro” (Graizer y Navas, 2011,

p.133). El segundo criterio hace referencia a que los conceptos de la teoría permitan evidenciar las variaciones y lo que se considere como “cambio” en las diferentes agencias de reproducción: “debemos saber si una agencia varía o cambia a través del tiempo, así como si hay similitud, variaciones o diferencias entre agencias” (Graizer y Navas, 2011, p.133). El tercer criterio se refiere a que la teoría tenga como alcance la visualización de una descripción explícita del objeto de análisis y de las herramientas; con el propósito de lograr un abordaje descriptivo y explicativo del mismo objeto. En este sentido, la teoría se orienta a reconocer los micro y macro niveles, que hacen parte de las formas de producción y reproducción en el campo de control simbólico. Bernstein (1990), en el modelo del discurso pedagógico, se enfoca en las relaciones de transmisión-adquisición, que procuran:

[...] señalar sistemáticamente los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada», que es la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. Es decir, pretende averiguar cómo funciona el propio proceso de transmisión-adquisición, prestando atención no tanto a los productos de ese proceso, sino en los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición. (Graizer y Navas, 2011, p.136)

Bernstein nos presenta un modelo que se enfoca en el “cómo” de los modos prácticos de transmisión de los diferentes discursos. Tal como estos autores lo reseñan, este modelo no está centrado en el producto del proceso de la transmisión-adquisición. Esto se comprende en los planteamientos de Bernstein (1990) sobre la denominada “relación dialéctica reflexiva” del lenguaje de descripción interno (lenguaje conceptual o modelo teórico) y el lenguaje de descripción externo (datos empíricos a

analizar que describen algo más que si mismo)¹⁰. Dicha estrategia metodológica de Bernstein establece que la teoría y lo empírico sean analizados de forma dialéctica; por tanto, no se trata de una recolección de información empírica sin las bases teóricas que la fundamentan.

El modelo puede ser utilizado en cualquier contexto que se presente un proceso de transmisión-adquisición, permitiendo así estudiar contextos y diversos textos y prácticas, con el objetivo de proporcionar un modelo para estudiar las descripciones de las prácticas comunicativas (sus fuentes y principios reguladores) y las relaciones con los procesos de producción y reproducción (Bernstein, 2000).

En el estudio de los aspectos que hacen parte de este modelo como las agencias, relaciones y prácticas, persiste una complejidad para el análisis de la producción, reproducción, resistencia y cambios en los diferentes niveles (macro y micro), en la forma de describir la comunicación pedagógica y su relación con los procesos macro histórico-sociales. Bernstein (1990) fundamenta los principios comunicativos de clasificación y enmarcación.

Estos principios son formulados por Bernstein (1990) para referirse a las relaciones de orden social (clasificación) y a la descripción de las formas que se regulan los modos de comunicación (enmarcación). Esta última se refiere:

[...] al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el

¹⁰ Graizer y Navas (2011) ilustran que el lenguaje de descripción se comprende como un esquema de traducción en el que un lenguaje es transformado y reubicado en otro.

transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y localización, que constituyen el contexto comunicativo. [...] Las características distintivas del contexto comunicativo [...] variarán si el contexto comunicativo genera recursos físicos o discursivos. [...] Si ocurre esto, las características distintivas estarán constituidas por la selección, organización (secuencia), ritmo (tasa esperada de adquisición), criterios de los comunicantes, junto con las características de la localización física. (Bernstein, 1994, p. 48).

Así que para describir las agencias, relaciones y prácticas, se deben analizar en términos de relaciones de clasificación y enmarcación de las diferentes recontextualizaciones que se dan en el discurso de los diferentes niveles macro; como los discursos del campo internacional y del campo de recontextualización oficial; y el micro nivel que, para nuestro caso, son los discursos de calidad enmarcado en las políticas de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Colombia, en el periodo de 1996-2006.

Ahora bien, se presentarán los diferentes procesos que se desarrollaron en la investigación, con el fin de dar cuenta del proceso de análisis que se configura a partir del modelo del discurso pedagógico.

1.4.1. Descripción del proceso metodológico abordado en la investigación

El proceso metodológico abordado se desarrolla a partir de comprender los niveles macro y micro propuestos en el modelo de discurso pedagógico de Basil Bernstein (1993), el cual posteriormente es apropiados por Díaz y López (2002) como modelo de

producción y reproducción del discurso pedagógico (Ver Figura 1), en el cual se especifican tres etapas.

En la primera etapa estuvo encaminado a construir el análisis del campo internacional, para lo cual se delimitó un corpus para este trabajo (Ver Anexo 01), en donde se trabajaron 20 documentos de carácter oficial durante el periodo 1996 – 2006, no obstante debido a ubicar los orígenes del discurso de calidad nos llevó a trabajar textos que salieron de estas fechas, textos que correspondían a agencias como la OCDE, Banco Mundial y la UNESCO, además de documentos de carácter investigativo producidos por agentes del campo pedagógicos con trayectorias de producción investigativa en el tema de aseguramiento de la calidad e historia de la acreditación los cuales se tematizaron a través de 20 fichas (Ver Anexo 02) las cuales tuvieron como objetivo de recolectar información concreta sobre planteamientos del discurso de calidad enmarcado en la política de aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas.

La segunda etapa se orientó al análisis del campo de recontextualización oficial, a partir de la sistematización, caracterizado por los múltiples documentos recolectados como textos oficiales provenientes de distintas instituciones Estatales como leyes expedidas por el Congreso de la república, planes nacionales de desarrollo, planes sectoriales, entre otros, además de investigaciones de autores del Campo Académico que han aportado a la investigación y debate sobre la calidad y las políticas de aseguramiento de la calidad, elaboraciones que fueron delimitada por el corpus

identificado (Ver Anexo 03) y analizados a partir de las fichas de lectura construidas (Ver Anexo 04).

En la tercera etapa, en el nivel Micro, el cual se visualiza en el modelo como el campo de recontextualización institucional, se realizó un trabajo de campo y se construyó un corpus (Ver Anexo 05) con el objetivo de dar cuenta a la pregunta de investigación que se enmarca en la recontextualización de las políticas sobre la calidad en la Universidad Nacional de Colombia, para lo cual los diferentes textos se sistematizaron en fichas de lecturas (Ver Anexo 06) 18 documentos de carácter institucional como Estatutos Generales, Planes generales de Gobierno, Informes de gestión, reglamentos, entre otros; además de realizarse seis entrevistas semiestructuradas (ver anexo 7) y posteriormente reescritas y parametrizadas (Anexo 8) a diferentes agentes claves que lideraron los órganos de dirección de la Universidad como el Consejo Académico y el Consejo Superior Universitario en el periodo de 1996 – 2010, tal como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1 Agentes entrevistados para la investigación.

Nombre	Cargo ocupado durante 1996 - 2006
Cecilia María Vélez White	Secretaria de Educación de Bogotá 1998 – 2002 Ministra de Educación 2002 – 2010 Presidenta del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia 2002 – 2010
Víctor Manuel Moncayo Cruz	Rector de la Universidad Nacional de Colombia 1997 – 2003

	Representante de los Ex – rectores de la Universidad Nacional de Colombia 2005 – 2007
Marco Palacios Rozo	Rector de la Universidad Nacional de Colombia en los períodos 1984 – 1986 y 2003 – 2005
Fayad Naffah Ramón	Secretario General de la Universidad Nacional de Colombia 2003 - 2005 Rector de la Universidad Nacional de Colombia 2005 – 2006
Mario Esteban Hernández Álvarez	Representante de los Profesores al Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia 2002 - 2004
Leopoldo Alberto Múnera Ruiz	Vicerrector de la Sede de Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia 1999 - 2003

Fuente: Elaboración propia del autor.

Por último, se recolectaron 7591 hojas pertenecientes a las actas de las 78 reuniones realizadas por parte del Consejo Académico en el periodo 1998 - 2006 y las 265 reuniones del Consejo Superior Universitario en el periodo 1997 – 2006 con el propósito de dar cuenta de las diferentes discusiones que los agentes manifestaron sobre el tema de la política de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Colombia.

Tabla 2 Reuniones realizadas del consejo académico en el periodo 1998 - 2006

Consejo Académico			Consejo Superior Universitario		
Año	Numero de Actas	Numero Paginas	Año	Numero de Actas	Numero Paginas

1998	8	292	1997	28	493
1999	10	359	1998	27	469
2000	8	270	1999	28	568
2001	9	348	2000	30	483
2002	9	351	2001	22	448
2003	9	371	2002	18	408
2004	8	350	2003	34	411
2005	8	342	2004	22	402
2006	9	352	2005	31	423
			2006	25	451
TOTAL	78	3035	TOTAL	265	4556
Total de Paginas 7591					

Fuente: Elaboración propia de autor

Es importante destacar que la presente investigación centro su foco de atención en los discursos sobre calidad educativa enmarcada en las políticas de aseguramiento de la calidad, provenientes de las diferentes agencias y agentes pertenecientes a los distintos campos. Comprendiendo la complejidad del estudio del discurso pedagógico y la cantidad elementos pertenecientes a la misma, se desarrolla el presente trabajo en el nivel de generación de discurso y prácticas, y el nivel de recontextualización, a lo que nos llevaría a no tener en cuenta el desarrollo del nivel de transmisión, dado que estas exigen de otros tipos de análisis que no es objeto de estudio para la investigación.

Así pues, los siguientes capítulos estarán enfocados a dar cuenta de los análisis de recontextualización elaborados desde la tematización de los documentos previamente mencionados, para configurar el análisis del campo internacional, el campo oficial y el

campo institucional y las interacciones que se produjeron en las dinámicas de recontextualización.

CAPITULO 2

LAS POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD CONFIGURADAS EN EL CAMPO INTERNACIONAL

En el presente capítulo, se abordara la identificación y análisis de las políticas del campo internacional, específicamente el discurso de calidad de la educación superior y las políticas de aseguramiento de la calidad llamadas acreditación en particular la acreditación institucional, así como el grado de incidencia que tiene este discurso en el campo internacional a través de agencias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Para esto se presentará las concepciones sobre de calidad y sus orígenes, además de ubicar de forma histórica elementos importantes que proveniente de los documentos del campo internacional, los cuales nos llevaran a comprender la transmisión y reproducción del discurso de la política de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior.

Es bien sabido que para comprender la acreditación, debemos comprender a lo que se entiende como política de aseguramiento de la calidad, siendo el concepto de calidad el término que resalta al pasar los años, tal y como lo menciona el Consejo Nacional de Acreditación de la Republica de Colombia (s.f.) en su página de internet “la evaluación y la acreditación han pasado a convertirse en imperativos ya que garantizan a la sociedad la calidad y credibilidad de los procesos educativos y sus resultados”.

No obstante, es importante resaltar que la calidad se logra recontextualizar en el campo de la educación, cuando esta es asociada a los mecanismo de control de la educación (Bustamante, 2006), reconociendo que es el estado el responsable legal para vigilar dicho control, pero no siempre el estado funciona de forma autónoma al resto del mundo, ya que si buscamos comprender el campo recontextualización oficial y el campo de recontextualización institucional debemos tener claro que no siempre se origina en el Estado, sino que se recontextualiza desde el campo internacional. Al respecto Díaz, Valencia, Muñoz, Vivas y Urrea (2006) señalan que:

la calidad –su aseguramiento y su evaluación– parece ser un discurso y una práctica ineludible, que proveniente del campo internacional es agenciada por los gobiernos latinoamericanos como un asunto necesario, de urgente atención, bajo el ropaje de la rendición social de cuentas. (p. 21)

Por tanto se busca comprender cómo se recontextualiza el discurso de la acreditación en la educación superior en Colombia, para lo cual se requiere de una indagación de los discursos promovidos a nivel internacional, la cual se fundamenta en el seguimiento y análisis a los documentos, informes y acuerdos generados en el marco de Conferencias Mundiales promovidas por organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-, Agencias de la política internacional que diseñan las agendas en los campos económico, político y social, pero que ellas también se nutren de los discursos provenientes de las instituciones educativas y de los gobiernos locales que respaldan el sentido de lo que Bernstein denomina, el discurso regulativo general. Se expondrán

los planteamientos de la política oficial que configura el campo internacional en dos etapas , la primera desde los años 90 al 2000 siendo este periodo en el que se identifica un discurso de aseguramiento de la calidad leve y la segunda desde el 2001 al presente, con un discursos de aseguramiento de la calidad más fuerte esto debido que desde 2001 los documentos que se presentaran manifestaron de forma más clara y concreta lo que se buscaba con esta política.

2.1. La calidad educativa y sus configuraciones iniciales

Según Lamarra (2005), las instituciones de educación superior en América Latina hasta la década del 80 fueron de carácter estatal con autonomía institucional y académica. Esta década se caracteriza por el aumento gradual de las instituciones estatales con niveles de calidad “relativamente homogéneos”; no obstante, a inicios de los 90 en el marco del impulso al neoliberalismo y a los procesos de globalización en la mayoría de los países de la región, da lugar a la transformación de las políticas de bienestar por parte del Estado por concepciones de mercado y privatización de los servicios públicos como la educación, generado y legitimado por diferentes organizaciones como el Banco Mundial, En palabras de Tunnermann (s.f.) se sustituyó el concepto de Estado Benefactor por el de Estado Evaluador.

Desde los tiempos que fueron creadas las organizaciones de carácter internacional como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, han tenido como objetivo fundamental el desarrollo y el crecimiento de la economía de los países Así, en el *informe sobre el desarrollo mundial* del Banco Mundial (1991) se plantea que la paz, la estabilidad e

integración mundial son elementos esenciales que se deben generar, señalando así la educación como eje prioritario para la economía interna, y buscar su productividad y eficacia. Para ello, esta agencia declara la necesidad de un marco legal que permita a las instituciones educativas ser **excelentes**:

Para que la economía interna resulte eficiente es necesario que las instituciones de educación públicas sean excelentes. Lo más fundamental es un marco normativo que garantice la libre competencia, así como derechos legales y de propiedad definidos con precisión y protegidos meticulosamente". (Banco Mundial, 1991, p.8).

Fue de tal preocupación para el Banco Mundial el desarrollo de los países y la "eficiencia" que ubican la excelencia de las instituciones de educación pública como eje transversal de las políticas, pero es en este momento que desde 1991 a 1998 el Banco Mundial como la UNESCO y la OCDE no presentan un documento público que se hable específicamente de la educación superior o de la calidad educativa.

Posteriormente el Banco Mundial en 1998 resalta como después de una década las reformas educativas en los diferentes países, han obtenido grandes logros en cuanto a situar la educación como un tema "importante en el contexto de la política social" (p. 14) y aclara que los diferentes países de América Latina, entre ellos Colombia, asumieron la creación de nuevas políticas en educación, prueba de esto se puede observar en la tabla de las funciones de organismos encargados del aseguramiento de la calidad en seis países (Ver anexo 9), en la cual, presenta como en 1989 se crea el primer organismo encargado del aseguramiento de la calidad en México y posteriormente desde 1995 aumenta en los diferentes países de Latinoamérica,

evidencia del proceso de recontextualización que realizan estos países posteriormente a pronunciamientos oficiales de agencias internacional, esto llevándonos a evidenciar la intención de un Banco Mundial con discursos de control y verificación ya que para su momento no se podían observar los efectos de los cambios legales y los impactos del supuesto mejoramiento que se tendría en los diferentes países. Por otra parte, la UNESCO en 1998 en la *“Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”* establece y reafirma la educación como el “progreso de la sociedad”, en la cual señala que:

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. (UNESCO, 1998 p. 2).

Es por ello que al tener la educación como eje transformador y constructor de países más desarrollados, se centra el debate internacional en la mejora de su calidad educativa, lo cual se formula una invitación a los gobiernos e instituciones a asumir responsabilidades que permitan contribuir en su participación e intervención, tal como se destaca en el artículo 11 de esta Declaración mundial en la que se formula la relevancia de la evaluación de la calidad que progresivamente se convertirá en los sistemas de aseguramiento de la calidad:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados

con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional. (UNESCO, 1998, p.12).

La calidad y su evaluación se configuran como una preocupación fundamental en la educación superior, para autores como Tunnermann (s.f.) por las restricciones que sufrió el financiamiento público de las universidades fueron asociadas a la baja calidad y pertinencia, la UNESCO (1998) manifestó la importancia de que todas las regiones se sometieran a evaluaciones internas y externas, percibiéndose la necesidad de una nueva visión y modelo de educación superior, centrado en el estudiante, para alcanzar cada año nuevos profesionales que sirvan a los países, esto permitiría el no estancamiento de programas en el transcurso de la historia, es decir que las disciplinas se fueran reformulando a las necesidades del país y de esa misma forma coloca a las instituciones en un plano de protagonismo internacional.

Dentro de las acciones prioritarias a nivel nacional, la UNESCO (1998) propone a los Estados miembros, gobiernos y autoridades, hacer énfasis en la formulación de políticas públicas que permitan involucrar todos los procesos educativos y todos los conocimientos orientados hacia al aseguramiento de la calidad por medio de planes rectorales en el que articule participación de interlocutores del campo pedagógico con construyeran la educación superior en temas de planes de estudio, métodos pedagógicos, servicios de orientaciones, renovaciones curriculares, entre otras tareas.

Además, plantea, de carácter fundamental, el cumplimiento de las exigencias internas y externas como aporte para el fortalecimiento de la calidad por medio de diferentes normas que garantice una “alta calidad”, generando rendiciones de cuentas y evaluaciones tanto internas como externas. Llama la atención, que simultáneamente se plantea la defensa de la autonomía y la libertad académica como condiciones constitutivas a sus funciones (UNESCO, 1998).

En su parte el Banco Mundial (1998) cuestiona la deficiente capacidad de los ministerios de educación¹¹ debido a la falta de conocimiento en temas de política de las diferentes metas educativas, concibiendo así el incumplimiento de las dos responsabilidades más importantes que tienen los ministerios de educación, según el BM (1998): “garantizar la calidad” y la “igualdad de las oportunidades educativas”, pero a que costo se buscaba garantizar esa calidad, más cuando a su fecha no se tenía una concepción clara de que es calidad, solamente se tenían tareas de control y verificación.

La comprensión de calidad en finales de los 90 estaba encaminada a las diferentes visiones predominantes del neoliberalismo en las que se privilegia lo económico respecto al carácter educativo. Esto se logra apreciar en planteamientos como los de Cano (1999) tomado por Hernández (2002), quien identifica las diferentes comprensiones de calidad con las cuales se juzga la educación media y básica, y

¹¹ El Banco Mundial (1998) cuestiona los diferentes Ministerios de Educación (¿de América Latina?) por su falta de análisis, de preparación, de ¿falta de un? presupuesto justificado y de administración eficiente.

señala la similitud de criterios que pretende comprender la calidad en educación superior.

Tabla 3 Análisis de la calidad de los centros de educación media y básica

<p>1. CALIDAD COMO EXCEPCIÓN</p> <p>A. Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.</p> <p>B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.</p> <p>C. Visión actual: la EXCELENCIA (Peters y Waterman, 1982):</p> <p>a. Excelencia en relación con estándares: reputación de los centros en función de sus medios y recursos.</p> <p>b. Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: “centros que obtienen buenos resultados”.</p>
<p>2. CALIDAD COMO PERFECCIÓN O MÉRITO</p> <p>A. Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: “centros donde las cosas se hacen bien”.</p> <p>B. Centros que promueven la “cultura de la calidad” para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.</p>
<p>3. CALIDAD COMO ADECUACIÓN A PROPÓSITOS</p> <p>A. Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo a alguien:</p> <p>a. Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> b. Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes. B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.
<p>4. CALIDAD COMO PRODUCTO ECONÓMICO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención: <ul style="list-style-type: none"> a. Centros eficientes al relacionar costos y resultados. b. Centros orientados hacia la rendición de cuentas.
<p>5. CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional: <ul style="list-style-type: none"> a. Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido. b. Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).

Fuente: Hernández, 2002, p. 12

Como se logra observar, los diferentes enfoques de calidad se recontextualizan del campo de la producción a la educación, se parte de concebirla como un fin al que se quiere llegar y no como su medio para llegar a ella. Las diferentes orientaciones evidencian la recontextualización que ha tenido el discurso de calidad en las cuales se pueden identificar rasgos particulares: por ejemplo, en la idea de calidad como excepción, una de las más divulgadas por su fin que es lograr la excelencia, lleva a destacar las brechas entre que instituciones son consideradas excelentes y que

instituciones no. Por su parte, la calidad concebida como perfección, busca mantener y naturalizar la perfección en una cultura de la calidad que busque mantenerse en su jerarquía. La calidad como adecuación a propósitos supone cumplir metas y requerimientos de los diferentes marcos legales. La calidad como producto económico define la clásica oferta y demanda, en la que se ubican los objetivos con el fin de cumplir las demandas del mercado y de esta forma prevalece la eficiencia. Por último, la calidad como transformación y cambio lleva a comprender la evaluación como el mecanismo de oportunidad de mejorar y de transformar para ser mejores. Diferentes perspectivas de comprender la calidad todas guiadas a la búsqueda de mejorar; sin embargo, la idea de mejora no es neutral ni se basa en el reconocimiento de la autonomía de los actores y comunidades educativas, sino que ella se orienta por las metas que las agencias establezcan en relación con las metas de competitividad y las contribuciones de la educación a la formación de capital humano. ello que definir el concepto de calidad no es tarea fácil. las agencias del campo internacional se han encargado de recontextualizar el discurso de la calidad, como observamos a finales de los 90 la calidad educativa se instala en los discursos de las agencias nacionales e internacionales, observaremos como a mediados de los 90 el Banco Mundial y diferentes agencias no solamente la caracterizan sino también la “garantiza” por medio de la política de aseguramiento de la calidad llamada acreditación.

2.2. La calidad educativa en la transición al siglo XXI

En un mundo de la globalización, en el siglo XXI, la unificación de pensamiento en relación con las necesidades de los habitantes de la tierra se pone en los primeros

puntos en agenda de cada reunión o acuerdo establecido por los entes internacionales; se enfoca en los siguientes aspectos: La economía, cultura, política, tecnología, investigación y educación, pilares más importantes en la actualidad para que un país avance en su productividad y calidad de vida.

En la actualidad la educación en los países de Latinoamérica es un foco de interés ya que se ha buscado construir evidencias en las últimas décadas que su calidad permite el desarrollo económico y el bienestar de las personas de cada nación, pero, ¿porqué están importante hablar de calidad? El concepto de calidad es un espacio de debate y no puede librarse ni de las imágenes que se construyen de aquello cuya calidad se juzga ni de las expectativas sociales que se tienen sobre lo que se califica. Al respecto, Hernández (2002) plantea que la discusión sobre la calidad se puede establecer desde la búsqueda de rentabilidad económica de la educación superior, por medio de evaluaciones que identifiquen el cumplimiento de las diferentes tareas sociales estratégicas de la universidad o en términos de intereses ideológicos de actores, grupos o comunidades que comparten ideas sobre futuros posibles. No obstante, la legitimidad de los análisis realizados y la validez de los mismos estarán afectadas por la visión y comprensión que se tenga del papel social de la Universidad. No se puede creer que la discusión de calidad se desprenda de las diferentes luchas de ideas que permanece dentro de las instituciones. En el marco de este debate, Hernández (2002), uno de los agentes del campo pedagógico que contribuyó a fundamentar los procesos de acreditación en Colombia desde la política oficial, opta por asumir la calidad en relación con la “naturaleza de la universidad” y define la excelencia como “la realización

óptima de esa naturaleza” (p. 7). Por tanto el análisis se legitima al momento de validar el proyecto que hereda y su existencia actual esto nos puede llevar a pensar en el ideal de una universidad cambiante pero con una herencia que define las líneas generales de la misma. En Colombia coexisten en la política oficial posiciones diferenciales frente a los procesos de aseguramiento de la calidad. Esto debido a la participación de los agentes del campo pedagógico en una agencia de la política oficial nacional como el Consejo Nacional de Acreditación.

El Banco Mundial y la UNESCO en sus diferentes documentos plantean su preocupación por garantizar la calidad educativa de las instituciones de educación superior, pero no fue hasta el nuevo siglo que se logró consolidar a través de estrategias concretas que se debían generar para lograr el desarrollo de los países.

Así, en el documento *la educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*, el Grupo Especial sobre educación superior y sociedad convocada por el Banco Mundial y la UNESCO (2000), plantean que se necesita impartir mayor educación superior cada vez con mayor calidad:

El mundo en desarrollo está reaccionando rápidamente ante este fenómeno, en el cual la educación constituye una preocupación política de primer orden. El capital humano de alta calidad se desarrolla en sistemas de educación muy bien calificados, en que la educación terciaria suministra las destrezas avanzadas más apetecidas actualmente en el campo laboral. (Banco Mundial y la UNESCO, 2000, p.17).

Lo anterior señala la educación como eje prioritario en política nacional, pero destacando el desarrollo de capital humano de alta calidad como la intención fundamental para esta preocupación sobre la educación, a este concepto Becker

(1964) tomado en Cardona y otros (2007) lo define como el conjunto de capacidades de productividad que una persona adquiere por conocimientos generales, esto quiere decir que el individuo asume e incurre en gastos para su formación individual en una institución certificada llevándolo así a un costo de oportunidad por permanecer en la sociedad sin recibir ingreso económico por su educación, sin embargo en tiempos posteriores dicha educación lo llevara a obtener salarios más elevados a una personas que no obtenga una certificación, es en aquel momento que el conocimiento tiene un valor agregado para quien lo ostenta, pero al tiempo a quien lo demuestre por medio de una certificación oficial de instituciones autorizadas.

El Capital Humano ya se observa como el eje transversal que debe guiar el camino de las instituciones de educación superior, una universidad acreditada es una universidad con mayor posibilidad de favoritismo para diferentes personas, a esto el Banco Mundial y UNESCO (2000) agrega que los estándares internacionales de acreditación permitirían mejorar la calidad de la institución, ya que la acreditación permitiría elevar estándares internos, buscando contribuir a un “sentimiento de orgullo institucional” permitiéndoles así atraer estudiantes, profesores y todo tipo de recurso adicional; en palabras textuales del Banco Mundial y UNESCO (2000) “La acreditación internacional proporciona información de mercado que resulta vital para la competencia” dejando en claro que la atención prioritaria es convertir a las universidades competitivas en el mercado económico bajo estándares de actores que previamente definirían que es calidad.

Pero la calidad no es un concepto de fácil comprensión y mucho menos de sencilla definición, a esto el Banco Mundial (2003) señalo a dicho concepto como un “Concepto

dinámico” debido a las diferentes transformaciones económicas mundiales y a las distintas comprensiones que se forman para llegar a la excelencia. No obstante el Banco Mundial (2003) delimita tareas específicas atribuyéndole al concepto de calidad como elemento importante para la regulación de la educación superior.

“Este marco regulatorio, se dice, debe respaldar en lugar de limitar la innovación en las instituciones públicas, así como las iniciativas del sector privado de ampliar el acceso a una educación terciaria de buena calidad. (...). Otras necesidades de reglamentación deben ser la implantación de mecanismos de aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación, exámenes nacionales, clasificación de las instituciones por nivel de calidad y publicación de información), controles financieros a los que deben someterse las instituciones públicas y legislación sobre derechos de propiedad intelectual.” (Banco Mundial, 2003, p.25).

Es importante anotar el cambio de término que se da a la educación superior por educación terciaria aludiendo a la tercera etapa de aprendizaje académico, permitiendo que esta última etapa pueda ser impartida no solamente por universidades sino por cualquier institución que busque prestar dicho nivel educativo, además señala la importancia de reglamentar mecanismo de aseguramientos de la calidad, esto quiere decir enfocar esfuerzos a construir programas nacionales alrededor de entidades que garanticen dicha calidad.

Esta problemática está situada en garantizar la calidad de la educación superior por tanto el Banco Mundial (2003) resalta que la calidad depende del contexto y las modalidades sistemáticas de control particulares de cada país, pero al tiempo recomienda la creación de un organismo nacional de evaluación o acreditación

independiente al estado pero con total autoridad legítima legal sobre las instituciones de educación llamadas terciarias tanto a nivel público y privado, es en aquel momento que dichas organización se presentan como ejemplo de éxitos para llegar a la tan querida calidad educativa. “Cerca de veinte países en transición y desarrollo han puesto en marcha sistemas de acreditación mientras que otros han establecido comités de evaluación u organismos para la realización de estudios externos. En muchos casos, se han constituido nuevos organismos”. (Banco Mundial, 2003, p. 69). Estos organismos en muchos de los casos fueron apoyados por el mismo Banco Mundial, pero con el objetivo de “cambiar el rumbo hacia sistemas globales” es decir educación superior con similitudes a los países desarrollados, pero en aquel momento la acreditación lograba ser voluntaria, desde si se acreditaba los programas o instituciones en general, como no acreditarse.

Dentro de estos nuevos cometidos, se ha incorporado de manera creciente la evaluación y la acreditación de la calidad, por organismos no gubernamentales, creados con representación de actores académicos “destacados”, que planean y delimitan el carácter de la evaluación, el mínimo de calidad, los criterios de autorización de funcionamiento de las universidades y diferentes regulaciones, que terminarían cumpliendo un rol de “policía académica” disminuyendo así la autonomía universitaria en las instituciones públicas ya que estarían obligadas a reorganizarse y definir su trabajo en función de cumplir los parámetros exigidos del organismo de acreditación, y a su vez acoto la libertad de mercado del sector privado, es decir cualquier no podría fundar una instituciones universitaria por los diferentes requisitos que generarían la

acreditación de estas, a lo que llevo a establecerse lo llamado Heteronomía Universitaria.

La acreditación se establece como un modo de regulación en el que participan agencias internacionales y agencias nacionales en la cual instituye los diferentes procesos de internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina, a esto la UNESCO- IESALC. (2006). plantea que “No sólo se han internacionalizado las instituciones, sino que se han internacionalizado sus estrategias de legitimación, dando pie a la emergencia de un mercado internacional de aseguramiento de la calidad, en el cual América Latina participa como consumidor más que como proveedor”. (p.29). Los países desarrollados construyen y presentan la visión de educación que se quiere tener y las instituciones de educación de América Latina simplemente prestan atención y buscan cumplirlas a dé lugar, permitiendo así reconocer el “producto” que las universidades ofrecen para el desarrollo y el sector productivo es decir en función de cumplirle al capital humano.

Posteriormente a esto el Banco Mundial (2008) establece un discurso sin titubeos ni opciones de comprensión, manifestando la responsabilidad de los gobiernos de garantizar la calidad por medio de los sistemas de acreditación y evaluación con tareas que bien define en su documento como:

se han de Establecer estándares, desarrollar sistemas de acreditación y evaluación, entrenar y motivar a los maestros y aumentar la responsabilidad de los administradores de las escuelas para con los padres, estudiantes y comunidades locales, son sólo algunas de las medidas que deben tomarse. Puesto que un enfoque en la calidad no viene sin costos. (Banco Mundial, 2008, p.10).

Estos costos que a su vez son asumidos por las instituciones de educación superior se convierte tareas que las diferentes organizaciones que garanticen la acreditación deban exigir en el transcurso de los procesos de evaluación de la calidad, es importante notar las palabras utilizadas como “entrenar y motivar” a los diferentes maestros, ubicándolos como actores alienados al sistema de acreditación.

La Acreditación es producto de la recontextualización del concepto de calidad gracias al traslado que se da desde una campo económico y productivo al campo educativo en el que la calidad se recontextualiza en la educación como eje motor y transversal del diario vivir de las universidades del mundo, universidad acreditada es una universidad que puede compararse con las demás y de esa forma las personas tengan mayor motivación para ingresar, pero esta recontextualización no funciona únicamente en el campo internacional, ya que esto debe penetrar en el discurso de las diferentes agencias y agentes de los Estados, por tanto y teniendo en cuenta lo anterior es que se convierte importante analizar que discursos provenientes de las agencias internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO logran incidir en las políticas de educación de Colombia, visto esto desde la configuración del discurso de aseguramiento de la Calidad en el Estado Colombiano, para que de esta forma logremos identificar coincidencia, inflexiones o brechas entre el campo de recontextualización oficial con el campo internacional.

Capítulo 3

La Recontextualización del discurso de la calidad en el Campo Oficial 1996 - 2006 en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad

La educación superior en Colombia ha sido uno de los pilares fundamentales para el desarrollo económico y social del país. Al pasar los años, los diferentes gobiernos han estipulado una serie de prácticas y discursos en los diferentes campos —como el económico y el académico—, en miras a lograr una “mejor calidad en la educación” y, con ello, lograr la transparencia en la responsabilidad que las instituciones tienen con la comunidad. No obstante, las relaciones entre el Estado y la educación superior colombiana han sido objeto de análisis desde muchas perspectivas teóricas, debido a lo variante y complejo de entender.

Hablar hoy en día de calidad y de las políticas de aseguramiento de la calidad como la acreditación institucional es tema principal en todas las universidades, tanto públicas como privadas; siendo un discurso que originalmente fue proveniente del campo internacional (como se puede observar en el capítulo anterior), y el cual se ha introducido en el discurso oficial, por medio del campo de recontextualización oficial, transformado profundamente el sentido de la educación, y llevando a depender de otros intereses del mercado, de nuevas modalidades de ofertas o provisión; en donde ahora se puede observar un Estado como veedor y evaluador de la calidad, y no un estado que garantice los recursos y la autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Para comprender y analizar el campo de recontextualización institucional primero debemos identificar cómo se recontextualiza el discurso de calidad enmarcado en las políticas de aseguramiento de la calidad en el campo Oficial de la Republica de Colombia. Esto es debido a que el campo de recontextualización oficial afecta los contextos de acción formativa, normativas, académica y práctica de las universidades.

Ahora bien, el discurso de la calidad desde la perspectiva del Estado (como discurso oficial), se expresa en forma de normas, leyes, decretos, acuerdos y resoluciones, y también en planes nacionales de desarrollo y planes sectoriales; siendo estos algunos de los mecanismos que transmiten de forma oficial el discurso de calidad. Al tiempo que las agencias pedagógicas del Estado generan la recontextualización del discurso de calidad, por medio de los contextos de producción discursiva y del discurso pedagógico oficial (Díaz, M. et al., 2006).

Por tanto, el presente capítulo realiza un seguimiento a los discursos provenientes de los documentos oficiales, como Planes Nacionales de Desarrollo de los periodos 1994 al 2010; normas provenientes del Estado como leyes, acuerdos, decretos y comunicados, que tuvieron como tema el discurso de calidad, específicamente en la política de aseguramiento de la calidad en la educación superior; y algunas investigaciones hechas sobre el discurso de calidad, enmarcado en la política de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Colombia. Esta elaboración fue construida a partir de un corpus de trabajo (Ver Anexo 3) y diseñando fichas de lecturas por cada uno de los documentos del corpus (Ver Anexo 4), dado que

desde y a través del Estado, se configuran y se materializan los diferentes discursos oficiales. Esto con el objetivo obtener elementos de análisis para comprender el proceso de recontextualización de la influencia y relación que presenta el campo internacional con el campo de recontextualización oficial.

3.1. El surgimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Colombia

La educación es un derecho de toda la población y un servicio público que presenta una función social, tal y como lo señala el artículo 67 de la constitución política de Colombia (1991). Pero desde entonces ha quedado plasmada la inspección y vigilancia para garantizar su calidad:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (CP, 1991, Artículo 67, p.12)

Esto evidenció un claro interés del campo oficial de establecer en la constitución política la calidad en la educación en general; objeto que, para Colombia, antiguamente, se empezó a hablar de inspección y vigilancia de la Educación Superior con el gobierno del presidente Alberto Lleras Camargo, en el periodo 1958-1962; el

cual delegó a la Asociación Colombiana de Universidades¹² (ASCUN), y al ya creado Fondo Universitario Nacional¹³ (FUN), la función de inspección y vigilancia de la Educación Superior. Esto debido a que eran las dos únicas organizaciones de carácter nacional que conocían a profundidad los asuntos de las universidades del país. Por un lado, ASCUN pertenecía a los rectores y, por el otro lado, FUN concentraba los recursos. En el trabajo realizado por Cifuentes y Pérez (1999), se menciona que en ese entonces se suscribió un convenio de cooperación con el gobierno de los Estados Unidos, abanderado por la Universidad de California; institución que diseñó un marco de acreditación universitaria para el país en 1959. En este sentido, se vislumbran los orígenes del discurso de calidad en Colombia, por medio de diseñar mecanismos de acreditación, sin tener en cuenta las condiciones propias de la nación colombiana. Esto se debía al campo internacional que, por medio de los agentes del campo académico (como la Universidad de California), sustentan, diseñan y legitiman estos mecanismos de acreditación para el país. Sin embargo, en 1968, el presidente Carlos Lleras Restrepo¹⁴, por mandato constitucional, otorgó esta facultad de inspección y vigilancia de la educación superior al Instituto Colombiano para el Fomento de la

¹² ASCUN tiene sus orígenes en 1957 en medio de la crisis política, intervención militar e inestabilidad social y económica generada por la dictadura el Gustavo Rojas Pinilla, en la cual 23 rectores de diferentes universidades públicas y privadas firman el acta fundacional con el objetivo de contribuir al restablecimiento del orden democrático y la defensa de la autonomía universitaria.

¹³ FUN es creado mediante decreto 3686 de 1954 en medio del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, el cual tuvo como objetivo concentrar y repartir los recursos económicos provenientes de los aportes hechos por el estado, los departamentos, municipios y las mismas universidades.

¹⁴ Presidente de Colombia durante el periodo 1966 – 1970, abogado de la Universidad Nacional de Colombia del Partido Liberal Colombiano

Educación Superior¹⁵ (ICFES). Esta institución desarrolló la autorización y reconocimiento legales de programas académicos y de instituciones de educación superior, tomando como base documentos que suministraban las propias instituciones, de acuerdo con guías estipuladas para tal efecto (Cifuentes y Pérez, 1999). A partir de 1968, la finalidad del ICFES “fue entonces la del órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional para inspeccionar y vigilar la calidad de la Educación Superior y otorgar asistencia técnica, económica y administrativa a las instituciones de este nivel” (Decreto 3156, 1968). Posteriormente, con el Decreto 81 de 1980 se le otorga mayores funciones a las originariamente estipuladas, fue así como al ICFES se le determinó la función de:

decidir sobre las solicitudes de licencia de funcionamiento o de aprobación de todos los programas de Educación Superior y de suspenderlas o cancelarlas de acuerdo con las disposiciones legales; determinar los criterios y procedimientos básicos a los cuales debían acomodarse las instituciones para el adecuado funcionamiento de sus sistemas administrativos; requerir los informes financieros y contables conducentes al buen desempeño de las funciones de inspección y vigilancia; determinar los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de Educación Superior, así como los contenidos mínimos de los mismos; determinar la nomenclatura de los programas y de los títulos correspondientes, así como las condiciones en que éstos pueden ser otorgado. (Decreto 81, 1980).

Cabe mencionar que este decreto, además de conferir mayores funciones al ICFES, buscaba frenar el crecimiento indiscriminado de creación de instituciones

¹⁵ El ICFES fue creado mediante Decreto 3156 de 1968 con la finalidad de servir de órgano auxiliar al MEN en los temas de inspección y vigilancia de la educación superior.

educativas de nivel superior, pues se estaba convirtiendo en una problemática social sin control. En este sentido, Galarza (1993) plantea que fue un “esfuerzo por orientar la coherencia entre la misión, propósitos y objetivos, de cada universidad frente a las necesidades del desarrollo socioeconómicos de la respectiva región y del país en conjunto” (p.194). Es así como el ICFES se convierte en la entidad designada para ejercer control, definiendo la aprobación de los programas académicos y de las instituciones de educación superior, con el fin de favorecer la formación integral.

Dos años después de la promulgación del Decreto 81 de 1980, el ICFES crea un sistema nacional de evaluación institucional, integrando la figura de pares académicos (figura que a lo largo de la historia ha tenido algunas críticas y oposiciones desde las mismas universidades). Estos pares, que provienen del campo académico, ahora emiten juicios frente a los programas presentados por las instituciones educativas a las agencias oficiales.

Para Martínez (1993), los orígenes de la evaluación como un proceso solamente de diagnósticos y reflexiones sobre la institución y los desarrollos académicos (que buscaran y contribuyeran al aumento de la calidad), terminó siendo reemplazada por un peso meramente normativo, de control y constatación, en la que el ICFES se convirtió en un órgano solamente interventor, y el Estado se convirtió en un órgano de intervención. Esto termina siendo conveniente para el gobierno, ya que dicha intervención comienza a ejercerse si una institución no logra demostrar los resultados para los cuales fue creada, demostrando así que la evaluación se convirtió en una

revisión documental de aspectos como objetivos, perfil ocupacional y profesional, plan de estudio, planta docente, denominaciones de los programas y requisitos de entrada a los estudiantes.

No obstante, este sistema del ICFES no tuvo mayores resultados; lo que generó por parte de los asociados de ASCUN, en 1984, la propuesta de construir procesos regulares y permanentes de planeación y autoevaluación. Esta propuesta fue llamativa para el ICFES, al punto de que fue acogida y patrocinada. En ella se estableció que aquellas instituciones —que realizaran estos procesos de autoevaluación— “podrían quedar exentas de acciones de inspección y vigilancia” (Cifuentes y Pérez, 1999, p.5). En palabras de Galarza (1993), se buscaba que “(...) el gobierno nacional asumiera una actitud que pudiéramos calificar de pragmática respecto a la acreditación”. Este proceso se llevó a cabo hasta el gobierno del presidente Cesar Gaviria (1990-1994), en el cual se estableció como meta “recuperar el ritmo de crecimiento de la educación y recoger los beneficios sociales de ella” (DNP, 1990, p.9). En este sentido, se llega a la conclusión de que:

Los mecanismos de control de calidad académica de la educación superior son ejercidos por entidades externas a la universidad, tales como el ICFES, y por ello han resultado ineficaces. Entorpecen el desarrollo de las buenas instituciones, sin evitar que prosperen las de baja calidad. El Decreto 80 de 1980, que ordenó el sistema de educación superior, es excesivamente centralista y en la actualidad es un instrumento inadecuado. (DNP, 1990, p.15)

Para corregir las deficiencias identificadas en las decisiones educativas tomadas, se plantean, en su política educativa, una serie de reformas con la finalidad de impulsar la descentralización y la modernización de la educación; lo que se considera que contribuirá a la calidad educativa. Para tal fin, en este Plan Nacional de Desarrollo (1990) se propone “establecer el examen de estado en el ciclo básico universitario para todas las carreras, como medio de evaluación de la calidad de las instituciones” (p.24), y “especializar al Ministerio de Educación en las funciones de diseño de políticas, planeación y evaluación de los programas nacionales, despojándolo de funciones administrativas y de ejecución” (p.25). Estas dos medidas se orientaron a lograr un mayor control del Estado sobre la educación superior, quitándole el poder a entidades externas como ASCUN e instituciones de educación superior que ya venían trabajando en estos procesos de autoevaluación (de vigilar e inspeccionar la educación).

3.2. La nueva constitución política de Colombia 1991 y el fortalecimiento del discurso de evaluación de la calidad

Es notable el impacto que tuvo la promulgación de la Constitución de 1991, que trajo consigo una serie de cambios y reconocimientos sociales en relación con los derechos de los ciudadanos y en las funciones particulares de los entes del gobierno. Al respecto, en el Título II, Capítulo 2: Derechos sociales, económicos y culturales, se define el papel regulador del Estado frente a la educación y la garantía de la calidad, en el marco del impulso a una apertura de la economía en el país:

Artículo 67: Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Si bien desde años atrás el Estado contaba con la potestad de vigilancia y control de la educación, es con la Constitución del 91 cuando se estipula que el Estado es el garante de la calidad de la educación, ya no solo de la educación superior sino de toda la educación en general. Por lo tanto, la vigilancia y el control que está en sus facultades gira en torno al cumplimiento de los fines y responsabilidades sociales de la educación. Así mismo, la Constitución avala la autonomía universitaria, aspecto que hasta el momento no se había contemplado dentro los lineamientos de inspección y control. En el Artículo 69 (Constitución Política de Colombia, 1991) se estipula:

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Al reconocer la autonomía universitaria se otorga también capacidad a las instituciones de crear estatutos internos para autoevaluarse, práctica que se venía consolidando desde 1984. Esto, unido a la propuesta de ASCUN, crea mecanismos de

autoevaluación que incentivan la participación de las Instituciones de Educación Superior en miras a lograr la calidad educativa. Algunos de estos ejemplos, expuestos por Galarza (1993), son: Calidad total (Universidad del Norte, ICESI, Universidad de los Andes), Control de Calidad (Universidad de Antioquia, EAFIT), Evaluación de profesores (Universidad de los Andes, ICESI), y Evaluación del quehacer docente (UIS, ICESI, Universidad Nacional). Todo esto manteniendo como eje principal la autoevaluación y la autonomía universitaria en la mayoría de las universidades.

Casi de manera simultánea a la promulgación de la Constitución, se aprueba la Ley 30 de 1992, a través de la cual se pretende organizar el servicio público de la Educación Superior y se orienta la creación de mecanismos de evaluación de su calidad. Al respecto, se señala en su Artículo 31:

De conformidad con los artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26 de la Constitución Política de Colombia y de acuerdo con la presente Ley, el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza que corresponde al Presidente de la República, estarán orientados a: (...) h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior (...). (Ley 30, 1992, p.6)

El campo oficial ya establece en el discurso la necesidad de “propender por la creación de mecanismos de evaluación”; esto recontextualizado desde el campo internacional en el informe del Banco Mundial (1991), en el que menciona que “Para que la economía interna resulte eficiente es necesario que las instituciones de

educación públicas sean excelentes. Lo más fundamental es un marco normativo que garantice la libre competencia” (p.8). Esto aun cuando el BM tenía una apuesta por la excelencia de la educación, en especial la pública. Colombia lo reconfigura en la Ley 30 para todas las instituciones de educación superior en general.

Es entonces que la Ley 30 (1992) crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU): “Artículo 34. Créase el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de carácter permanente, como organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría” (Ley 30, 1992, p.7). En este se establece como unas de sus funciones organizar el sistema de acreditación, organizar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas. Además, se establece todo un capítulo llamado “De los criterios nacionales de acreditación e información” (Capítulo 5, Ley 30, 1992), evidenciando así que la Ley no limita su apuesta solamente a la política de aseguramiento de la calidad llamada acreditación, sino que se recontextualiza del campo internacional la importancia de la información, como elemento esencial del capital humano, llevando así que la responsabilidad de un estado evaluador también se oriente a informar y a rendir cuentas, no solamente al país sino al mundo sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema, así como canalizar toda la información sobre las universidades por medio del SNIES.

El Acuerdo 04 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior define su conformación en que está:

Integrado por miembros de las comunidades académicas y científicas, con el propósito de promover y ejecutar la política nacional de acreditación, coordinar los respectivos procesos, asesorar a las instituciones en sus procesos de autoevaluación y adoptar los criterios de calidad y los instrumentos e indicadores para la evaluación externa. (Artículo 5, p.2)

Desde la normatividad se vincula a los agentes del campo pedagógico para que hagan parte del desarrollo de esta política del campo oficial. En este caso, el campo de recontextualización oficial opta por garantizar la legitimidad de los mecanismos, tanto del control y vigilancia, como de garantía de la calidad. Esto a partir de la participación de las comunidades académicas. A la par, los agentes del campo oficial también deben aceptar la influencia del campo académico en los derroteros y en el sentido atribuido a nociones como las de calidad y evaluación de la calidad.

Por tanto, el campo oficial le otorga al CESU mayor autoridad en asuntos de Educación Superior, convirtiéndose en la entidad con máxima decisión frente a los procesos de acreditación de las instituciones, gestor en la creación de políticas nacionales de acreditación y en la organización del sistema. De acuerdo con lo estipulado en la Ley 30 de 1992:

(...) La suprema inspección y vigilancia de las instituciones de Educación Superior será ejercida por el Gobierno Nacional con la inmediata asesoría

del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de acuerdo con las disposiciones de la presente Ley y con la cooperación de las comunidades académicas, científicas y profesionales, de las entidades territoriales y de aquellas agencias del Estado para el desarrollo de la Ciencia, de la Tecnología, del Arte y de la Cultura (Artículo 33, Ley 30, 1992)

También la Ley 30 de 1992 estipula en su Artículo 36, como funciones del CESU, la reglamentación y procedimientos para la organización del Sistema de Acreditación y generar los mecanismos para la evaluación de la calidad académica, legitimando el campo de recontextualización oficial a partir de los agentes del campo pedagógico. Entonces, el Estado conforma el campo de producción que se observa en el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), que se crea con el fin de garantizar que las instituciones de Educación Superior cumplan con los más altos requisitos de calidad en el servicio educativo que prestan y realicen sus propósitos y objetivos. Además, establece el campo de control simbólico en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Con esto, el discurso de calidad se recontextualiza en el campo oficial, por medio de agencias externas al mismo Estado. Por medio del CESU termina convirtiéndose en el garante frente a la sociedad del cumplimiento de los objetivos y propósitos de la educación; es decir, una agencia del campo oficial con participación de agentes del campo pedagógico.

El Estado como evaluador pierde control de las instituciones debido a lo autonomía universitaria que se plasma en la ley 30 (1992) y les otorga libertad a las instituciones de Educación Superior de acogerse a un sistema de acreditación institucional. Este es un elemento clave, ya que fue entonces que la acreditación no estuvo contemplada para los programas académicos. No obstante, llama la atención

que la acreditación de las instituciones sería “voluntaria” y de carácter “temporal”, realizando la mención que las instituciones que se acrediten “disfrutaran de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el CESU”. Esto quiere decir que la acreditación traería premios y esos premios los podría establecer una agencia oficial o el CESU; objeto de gran importancia gracias que esto permitió, al campo de recontextualización oficial, legitimar su apuesta política al observarse como respetuoso de la autonomía. Empero, si existe un premio, también existe un castigo: la desventaja que trae una institución al no estar acreditada en comparación con una que sí lo esté.

Ahora bien, el CESU, a través del ICFES, cooperaría con el Sistema Nacional de Acreditación y tendría que colaborar con las instituciones de educación superior en la definición y cualificación del procedimiento de autoevaluación. De igual manera, la Ley 30 (1992), en su Artículo 55, señala que la autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior, y que ésta hará parte del proceso de acreditación.

Por otra parte, el SNA, para orientar y liderar el sistema nacional de acreditación, conformó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el cual se convirtió en la entidad encargada de gestionar la política de acreditación; es decir, el apoyo al Sistema de Acreditación, que elabora los lineamientos para la acreditación de programas institucionales. Por tanto, es la encargada de recibir a las Instituciones de Educación Superior que expresen la voluntad de acreditarse, y de recoger los criterios de calidad

que servirán de base para la evaluación externa (Cifuentes y Pérez, 1999). La misión del CNA está enmarcada en:

Contribuir con el fomento de la alta calidad en las instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplan los más altos niveles de calidad y que realicen sus propósitos y objetivos. (CNA, 2011, p.9)

En este sentido, para el CNA la calidad en la educación superior se entiende como el compendio de características que permiten reconocer a una institución, desde la manera como se presta dicho servicio y el ideal que corresponde a su naturaleza. Por tanto, “una institución será de alta calidad en la medida en que defina meridianamente su misión y proyecto institucional y sea eficiente y eficaz (efectiva) en el logro de los objetivos que se ha propuesto” (Cifuentes y Pérez, 1999, p.10)

A partir de lo anterior, en el Art. 1ro. del Decreto 2904 de 1994, la acreditación se define como:

El acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.

En el proceso de acreditación se diferencian dos aspectos: la evaluación de la calidad y el reconocimiento público de la calidad. El primero, la evaluación de la calidad, consta de tres evaluaciones: 1. La autoevaluación: estudio llevado por la

institución con base en los criterios del CNA; 2. La evaluación externa de pares académicos, donde se verifican los resultados; 3. La evaluación de síntesis a cargo del CNA. El segundo se otorga con la inscripción en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del acto de acreditación (Resolución) por parte del Ministerio de Educación Nacional.

En definitiva, con la creación del Sistema Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Acreditación se establece un discurso sobre aseguramiento de la calidad de forma oficial. Dicho discurso, que años previos se venía trabajando y tuvo en algún momento perspectivas de autoevaluación, no se estabiliza hasta que el campo internacional, a partir de 1991 (con el banco mundial), estableciera como prioritaria la creación de organismos que vigilaran y garantizaran la calidad de la educación en los diferentes países. Esto se da gracias a que el campo de recontextualización oficial lo asumieron y trasladaron al plano local: Colombia.

Ahora bien, es importante explicitar el modo en que los sucesivos planes de desarrollo nacionales van a fortalecer y afinar los procesos de aseguramiento de la calidad, dado que en los siguientes años los diferentes gobiernos trabajaron amparados bajo la Ley 30 (1992). Por tanto, los planes nacionales de desarrollo mostraron los mecanismos de apropiación y ejecución de toda la política de aseguramiento de la calidad que se consagraron en la ley 30 (1992).

3.3. El Discurso De Calidad Y Aseguramiento De La Calidad En Los Planes De Desarrollo 1994 – 2010.

Con el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998) se buscó generar un crecimiento de la educación desde su responsabilidad con el conocimiento y el desarrollo humano, a través de la calidad y la acreditación. En su Plan de Desarrollo Nacional 1994-1998, estableció que “la política de educación superior se articulará alrededor del mejoramiento de la calidad de los programas, el acceso equitativo y el fortalecimiento de las instituciones, en el marco de la autonomía universitaria” (p.11). Es decir, que da prioridad al mejoramiento de la calidad sin detrimento de la autonomía universitaria, muy golpeada hasta esta época. Además, añade:

La acreditación constituye el instrumento fundamental para mejorar la calidad de los programas de educación superior. El gobierno nacional, junto con el CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CESU) dará las pautas para que la acreditación responda a las necesidades sociales y académicas propias de cada disciplina, siempre en busca de la excelencia. Los programas acreditados tendrán prioridad en la asignación de recursos estatales para investigación científica y tecnológica, así como de los provenientes del programa de crédito educativo. (DNP, 1994, p.11)

Por primera vez en los planes de desarrollo gubernamentales se estableció en el discurso de la acreditación la potestad de ser un instrumento fundamental en la calidad educativa. Se podría decir que es a partir de este gobierno donde se le da un estatus universitario —al respetar la autonomía— y de mayor reconocimiento social. Adicional a ello, se otorga al ICFES y al CESU la responsabilidad del fomento y apoyo a la Educación Superior, a través de la actualización del sistema de indicadores, la

promoción de investigación con miras al mejoramiento de la calidad, el seguimiento y evaluación periódica de los programas y favorecimiento del trabajo de los pares (DNP, 1994-1998).

En relación con la autonomía universitaria, bajo el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), se encontró que en la educación universitaria había una mala interpretación de la autonomía. Esto (unido a la proliferación de instituciones y programas) generó un sistema de regulación débil y contradictoria, lo que se veía reflejado en un deterioro de la calidad (DNP, 1998-2002). En este sentido, se empezó a pensar la necesidad de articular a la sociedad entorno a los objetivos y metas de la educación y en la consecución de la paz: “para ello se necesita involucrar a todos de modo que la educación trascienda y se coloque en el escenario en donde todo podamos trabajar; con mecanismos efectivos de divulgación, rendición de cuentas y participación ciudadana” (DNP, 1998-2002, p.224).

En esta medida y por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES se llevó a cabo una “Movilización Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior”, con la finalidad de recoger diferentes puntos de vista y formular una política de largo plazo para educación superior (MEN, 2010). A partir de la iniciativa surge el registro básico para los programas académicos, que se otorgaría una vez se hayan cumplido las condiciones mínimas de calidad; registro que entró en vigencia paulatinamente en las diferentes carreras ofertadas en Educación Superior.

Así mismo, se estipula en el Plan Nacional de Desarrollo (1998-2002) la institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, con el fin de hacer públicos los resultados del sector educativo. Se une a esto la divulgación del sistema de información de la educación superior; sistema con el cual los ciudadanos logren tener información concisa sobre las oportunidades educativas y poder tomar decisiones acertadas. Este objetivo fortalecía los principios del campo de control simbólico en el que posteriormente se argumentaría que las universidades que presentaran acreditación son verdaderamente universidades de calidad; planteamientos que se trasladan del campo internacional y se recontextualiza en el campo oficial, ya no solamente en la ley 30 (1992), sino en los planes de desarrollo. Esto evidencia que el discurso de calidad viene acompañado con todo un discurso de la información.

Después de esta iniciativa, en los dos periodos de gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), denominado como “Revolución Educativa”, se estructura el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Esto a partir de la transformación del objetivo de la educación, centrándolo en el desarrollo de competencias de los estudiantes. En este sentido, se plantea la necesidad de precisar las competencias requeridas y medirlas en cada nivel educativo, a través de un sistema eficaz de evaluación. Este cambio trajo consigo repensar los factores que inciden en la calidad, como se establece en el documento oficial “Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones:

Tradicionalmente, al pensar en la calidad de lo usual era atender a los factores que la determinan: los docentes, la infraestructura, las dotaciones escolares, las metodologías pedagógicas, etc. lo que hizo la revolución educativa fue adoptar con firmeza la idea de que era preciso transformar los objetivos de la educación, de manera que esta se centrara en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para ello era preciso definir los referentes de calidad, establecer los estándares de competencias que debían lograr los estudiantes en los diversos niveles, hacer evaluaciones periódicas externas y comparables de las competencias alcanzadas por los estudiantes, entregando esta información a las instituciones, para que ellas asuman, mediante planes de mejoramiento, el esfuerzo por lograr una calidad siempre mayor. De este modo, se orientan, organizan y evalúan todas las acciones para modificar los factores que inciden en la calidad. (MEN, 2010, pp.45-46).

Con respecto a lo anterior, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior estaría conformado por tres subsistemas relacionados entre sí: información, evaluación y fomento. Esta conformación se llevó a cabo con el fin de crear las acciones necesarias para orientar el mejoramiento permanente de la calidad en la educación.

El sistema está conformado por tres subsistemas relacionados entre sí: información, evaluación y fomento. El primer subsistema implica que la información suministrada por las pruebas de evaluación (ECAES) y los sistemas de información de matrícula (SNIES) y de mercado laboral (OLE), Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción (SPADIES) y la información sobre las condiciones de calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACES) sirvan como insumo para el diseño, evaluación y

otorgamiento de registros calificados y certificados de acreditación de calidad de todas las instituciones del sector. (MEN, 2010, p.180)

Uno de los pilares de la Revolución Educativa, después de poner al estudiante como eje central, fue el mejoramiento de la calidad en la educación. Para ello, se redefinieron los referentes de requisitos de calidad y se estableció un sistema integral y coherente de pruebas y evaluaciones que permitiera medir el nivel para comparar las instituciones; lo cual convirtió la acreditación en una carrera por demostrar mejores resultados y, con ello, obtener mayor reconocimiento. Esto quiere decir que la acreditación dejó de ser una práctica únicamente de verificación de la calidad, y se recontextualizó a una práctica de la información. No bastó con informar qué nivel de calidad presentaban las diferentes universidades, ya que se construyeron diferentes agencias y mecanismos de información como: ECAES, SNIES, OLE y SPADIES, que funcionan para comparar e informar resultados.

Dentro de las reformas realizadas con el nuevo paradigma, se hizo una reorganización del Ministerio de Educación, creando el “Viceministerio de Educación Superior”, el cual debía responder a las dificultades de organización presentadas hasta el momento: poca relación entre la educación media y la superior, falta de una política coherente y de largo plazo para la vigilancia y control de la educación superior, y la poca eficiencia de las universidades públicas. De esta manera, este viceministerio sería el encargado de la vigilancia y fomento de la educación superior. El ICFES quedaría encargado de la ejecución de pruebas en todos los niveles de la educación; función que actualmente cumple (MEN, 2010).

Por otra parte, se introduce el concepto de “ciclo de mejoramiento” como la secuencia de acciones que mejoran a los estudiantes, la institución educativa y el conjunto del sistema. Este ciclo consta de tres etapas: 1. Definición de referentes de calidad; 2. Evaluación de resultados; 3. Mejoramiento institucional (MEN, 2010). Adicional a lo dicho hasta ahora, se creó un ciclo de calidad complementario al de mejoramiento, que también cuenta con tres partes esenciales: 1. Lograr la comprensión de los referentes normativos y conceptuales de la política; 2. Consolidar el sistema de evaluación centrado en el desarrollo de competencias; 3. Planear acciones de acompañamiento que refuercen las competencias de los diferentes actores del medio educativo: estudiantes, docentes, directivos e instituciones educativas (MEN, 2010).

Por disposición del Decreto 2230 de 2003, se estableció la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), con la finalidad de velar por el cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior y sus programas académicos. Es con base en este cumplimiento —plena verificación de CONACES—, que el Ministerio de Educación concede el registro calificado que debe ser solicitado a través del SACES, como un proceso en línea desde cualquier parte del país. El Decreto 2566 de 2003 (como se citó en MEN, 2010) se unifican las normas sobre la creación de programas académicos y se define el registro calificado de la siguiente manera:

Reconocimiento que hace el Estado del cumplimiento de los requisitos mínimos de calidad para el adecuado funcionamiento de los programas

académicos de educación superior, que todas las instituciones deben cumplir para ofrecer sus programas. Estos requerimientos se refieren a condiciones académicas, recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece. Si un programa no obtiene el registro calificado, que tiene vigencia durante siete años, debe cerrar admisiones inmediatamente y garantizar la calidad a las cohortes existentes a través de un plan de mejoramiento que la institución presente al Ministerio de Educación. Cuando subsane las deficiencias, podrá presentar nuevamente el programa para solicitar el registro calificado. (p.181)

Por su parte, el SNIES, en el actual gobierno, cumple la función de “dar información sobre instituciones de educación superior, oferta de programas académicos, directorio de rectores y directivos, matrícula, estudiantes nuevos, egresados, docentes y recursos físicos, tecnológicos y financieros” (MEN, 2010, p.59).

Para simplificar, en el periodo de gobierno entre 2002 y el 2010, el Ministerio de Educación buscó poner en práctica una política de educación de calidad que respondiera a los desafíos sociales, económicos y culturales que plantea el mundo actual. Para ello, realizó una serie de ajustes a los requerimientos de calidad planteados en los gobiernos anteriores. En primera instancia, creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con la intención de mejorar la calidad educativa, redefiniendo los referentes de calidad y posibilitando la medición del nivel de las instituciones a través de un sistema de evaluación. Al respecto, otorgó la potestad al ICFES de crear estas pruebas de medición para todos los niveles. Por otro lado, hizo una reorganización del Ministerio de Educación y creó el Viceministerio de

Educación Superior. Estipuló un ciclo de calidad junto con un ciclo de mejoramiento, y otorgó al CONACES la función de aprobar el registro calificado.

Para el cuatrenio 2010-2014, el Gobierno Nacional, en su política educativa, tenía como eje central la calidad. Por ello dirige sus esfuerzos a incentivar a las Instituciones de Educación Superior a obtener la acreditación de alta calidad, tanto a nivel institucional como de sus programas. Por tanto, “ha establecido como meta, incrementar en un 40% las instituciones acreditadas (20 a 28) y en un 75% los programas acreditados, es decir, llegar a 1300 programas acreditados, sin que esto se convierta en obligatorio” (CNA, 2011, p.11). En este contexto, para lograr la acreditación de alta calidad, las instituciones deben comprometerse con la creación de una cultura de la calidad, empezando por el desarrollo de procesos de autoevaluación, que generen planes de mejoramiento. De esta manera, se busca el establecimiento de un Sistema de Mejoramiento Continuo que asegure que el Sistema de Acreditación sea reconocido por su calidad a nivel internacional (CNA, 2011).

El Sistema Nacional de Acreditación se consolidará como un referente de la alta calidad en el contexto nacional e internacional, el cual actuará de forma articulada dentro del Sistema de Educación Superior en la ejecución de políticas, adopción de estrategias y utilización e integración de tecnologías y sistemas de información acorde con las exigencias y tendencias del mundo globalizado. (CNA, 2011, p.18)

A partir de este momento, se introdujo en el discurso de la calidad el reconocimiento internacional, según lo planteado por Espinoza (s.f.): “la acreditación se

ha constituido en una “vía rápida” para el reconocimiento de títulos, así como también en un mecanismo reconocido y aceptado en negociaciones comerciales” (p.16).

En este periodo se consolida el Sistema de mejoramiento continuo, a través de unos objetivos específicos:

1. Mejorar la interacción entre el CNA, las IES y los grupos de interés (“stakeholders”) que participan en el sistema de acreditación.
2. Desarrollar procesos de aprendizaje para afinar la metodología de evaluación. Esto se refiere al fortalecimiento de los criterios y los indicadores que se utilizan en dicho proceso.
3. Mejorar la gestión del proceso de evaluación, buscando incrementar su eficiencia.
4. Fortalecer el proceso de evaluación por Pares, mejorando la calidad y la capacitación de estos últimos.
5. Fortalecer la capacidad de seguimiento a las acreditaciones con el fin de incrementar su impacto.
6. Mejorar la transparencia y la verificabilidad del sistema de acreditación, asegurando un adecuado nivel de información para los usuarios de dicho sistema.
7. Facilitar el reconocimiento mutuo entre las agencias de acreditación, como un primer paso en la dirección de la convalidación de títulos que facilite la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. Esto último forma parte de la internacionalización de los sistemas nacionales de acreditación (CNA, 2011, pp.7-8).

Y se articula alrededor de cuatro dimensiones, pensando en los componentes que intervienen en el aseguramiento de la calidad:

1. Creación y fortalecimiento de Sistemas de Garantía Internos de Calidad (SGIC) en las Instituciones de Educación Superior de Colombia.
2. Diseño y consolidación del Sistema de Mejoramiento Continuo del Consejo Nacional de Acreditación.
3. Interacción entre el Consejo Nacional de Acreditación y otros actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

Superior 4. Internacionalización del Sistema Nacional de Acreditación, y por ende del Consejo Nacional de Acreditación. (CNA, 2011, pp.8-9)

En este marco, el Sistema de Mejoramiento Continuo adquiere un papel fundamental en la política de calidad, fundamentando su quehacer en la autonomía, la voluntad, la inclusión y la integración de las diferentes instituciones de educación superior, tanto nacional como internacional. Además, dentro de sus funciones se contempla la formación de pares evaluadores, aspecto que hasta el momento no había sido contemplado dentro de los ajustes a las políticas y que sí había sido cuestionado por parte de las instituciones que recibían su evaluación.

Dado que los pares académicos que colaboran en el proceso de evaluación de alta calidad para la acreditación son la garantía de legitimidad del proceso de acreditación y un soporte fundamental del CNA, por ser los responsables del juicio sobre la calidad en la etapa de Evaluación Externa, su selección es muy cuidadosa y rigurosa. Este proceso de selección se cualifica con la correspondiente inducción y formación que incluye aspectos conceptuales y metodológicos para facilitar que la heteroevaluación profundice de la mejor manera en la esencia del paradigma de disciplinas y profesiones. (CNA, 2011, p.23)

Por otro lado, en relación con el fortalecimiento de los procesos de evaluación, se puntualizó un conjunto de factores (grandes áreas de desarrollo institucional), características (referidas a los factores), aspectos (descriptores de las características) e indicadores (referentes de las características) como instrumento analítico para la valoración de los elementos reconocidos dentro de la calidad (CNA, 2011).

CAPITULO 4

LA RECONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO DE CALIDAD EN EL CAMPO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN EL PERIODO 1996 - 2006

Este apartado describe la dinámica de recontextualización del discurso pedagógico institucional, en el caso de la Universidad Nacional de Colombia durante 1996 – 2006, período en el cual se vivieron múltiples tensiones en torno a la política oficial sobre la calidad que se estaba instalando, particularmente en relación con la acreditación institucional. En ese contexto se analizan los efectos sobre la autonomía universitaria, resaltando las formas bajo los cuales la institución se posicionó frente a los debates suscitados en torno a los procesos de aseguramiento de la calidad.

En primera instancia, se argumenta sobre la pertinencia de ubicar a la universidad como ámbito de análisis en torno a la comprensión sobre los modos en que la política oficial intenta afectar los campos institucionales desde la recontextualización de los discursos sobre la calidad; a continuación, se presenta una breve caracterización de la Universidad Nacional de Colombia y su importancia en el conjunto del sistema universitario estatal y en general en la educación superior colombiana. En segundo lugar,

4.1. La universidad como escenario de análisis

El campo de recontextualización oficial tiene diferentes expresiones que afectan a la educación en el país, y dentro de ella resulta pertinente analizar los modos como se afecta las dinámicas institucionales y en general el campo de recontextualización pedagógica institucional a partir de las regulaciones y normas que buscan responder a

otras macro regulaciones que operan en el ámbito internacional. En este sentido, es pertinente reconocer, tal como lo identifican, Díaz y López (2012), que “estas agencias establecen discursos, normas y acciones que constituidas como una fuerza regulativa afectan directa o indirectamente la organización y la cultura de las instituciones de educación superior” (p. 23)

Dichos discursos establecidos en el Estado como normas de regulación de carácter legal en materia de educación superior, afectan directa o indirectamente la vida diaria de las Universidades, Díaz y López (2002) señalan que la universidad se entiende como una institución que crea conocimiento, interpreta y reconceptualiza las orientaciones que se movilizan tanto desde los contextos internacional, nacional, local, como de las perspectivas que se derivan del campo de producción intelectual y desde los discursos tecnológicos, económicos y los paradigmas teóricos, en torno a los cuales también propone sus propias visiones e incluso crea nuevos paradigmas teóricos, científicos, tecnológicos y favorece la formación de las futuras comunidades académicas.

Vista de esa forma la universidad tiene además de su función formativa a través de la docencia, una función orientada a la producción de conocimiento y al diálogo con la sociedad a través de la proyección social. Estas instituciones de educación superior, son cambiantes a partir del paradigma cambiante de la historia, la cual la misma historia del país exige su función social dependiendo del momento que esté pasando. Se puede comprender la universidad como:

la institución que acredita su desempeño con criterio de universalidad en actividades como: la investigación científica o tecnológica; a formación

académica en profesiones o disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento de la cultura universal y nacional. (Díaz y López, 2002, p. 25)

De hecho, las universidades establecen una estrecha relación entre las preocupaciones sociales y el conocimiento, a tal punto que las transformaciones sociales las han afectado, ya que se han convertido en instituciones que deben responder de forma casi inmediata a las demandas sociales¹⁶. La universidad hace parte tanto del campo de producción desde la creación de nuevos paradigmas teóricos como del campo de reproducción, ya que recontextualiza el conocimiento para transmitirlo en la formación de nuevos profesionales. Por tanto, la universidad es un escenario para el estudio del discurso pedagógico desde los diversos procesos de recontextualización que en ella se configuran y dinamizan; en sí misma se constituye como un campo de recontextualización institucional que recontextualiza discursos provenientes de los campos internacional, recontextualización oficial, de control simbólico y de producción.

Así, la universidad como campo institucional está conformado por agentes, agencias, prácticas y discursos en las que se movilizan relaciones de poder y control, lo que la convierte como escenario de análisis para comprender a través de las dinámicas de recontextualización el modo en que cada institución se posiciona y abre o no

¹⁶ Las universidades no son solamente formadoras en profesionales y constructoras de conocimiento; las universidades del siglo XXI atienden toda una serie de servicios, efectúan todo tipo de formación, presionadas a una mayor articulación con los sectores productivos y venta servicios para su existencia.

posibilidades para el ejercicio de su autonomía y para construir un discurso propio en torno a su proyecto de formación.

4.2. La Universidad Nacional de Colombia: régimen normativo y estructura orgánica

En el caso de la UNAL representa una experiencia muy importante en cuanto al ordenamiento universitario, la cual transita de la heteronomía a la autonomía universitaria (autonomía que ha estado presente desde su fundación), esto generado por la expedición de la Ley 30 de educación superior desarrollada por el cambio estructural del ordenamiento político a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991.

La UNAL fue creada por ley de los Estados Unidos de Colombia, aprobada en el Congreso el 16 de septiembre de 1867, posterior a un cierre que se prolongó hasta 1864 bajo el argumento “de que las universidades eran monopolios de enseñanza y de trabajo que atentaban contra la libertad individual” (Universidad Nacional, Historia, sf. párr. 1). Su creación se planteó “con el fin de propagar la ciencia moderna y hacer de ella la clave del sistema educativo” (Restrepo, 2003, p. 15). Su surgimiento se produce

en el escenario propio del radicalismo liberal, cuando se quiso poner límites al principio absoluto de la libertad de enseñanza –que había permitido la aparición de no pocas instituciones universitarias de pésima calidad científica y académica–, para introducir la suprema inspección y vigilancia estatal de la instrucción pública. (Universidad Nacional, Trayectoria histórica, sf. párr. 1).

En ese año de 1867, la Universidad constaba de seis facultades y entre 1903 y

1940 se crearon más de 20 carreras. A lo largo de estos 150 años ha sido parte importante de la historia del país. Actualmente es reconocida como una universidad autónoma, de carácter público, financiada y perteneciente al Estado, de carácter nacional por sus ocho sedes en todo el país: Amazonia, Caribe, Bogotá, Manizales, Medellín, Orinoquia, Palmira y Tumaco, caracterizada por su autonomía académica, en la decisión de sus diferentes programas de estudios, investigación y extensión, permitiendo el desarrollo de la educación superior hasta sus más altos niveles académicos, tal y como lo menciona su naturaleza “por medio del estímulo a la docencia, investigación, las ciencias, la creación artística y la extensión, para alcanzar la excelencia” (Dec. 1210, 1993, p. 2). Para comprender las relaciones que se dan dentro del campo de recontextualización institucional, es importante identificar la estructura, composición, normas y jerarquías que operan en ella, con el fin de ubicar las posibilidades de influencia en la recontextualización de los discursos promovidos por la política oficial.

La estructura y composición de las universidades públicas colombianas se establece en el capítulo 2° de la Ley 30 de 1992, en su artículo 62, al señalar que “la dirección de las universidades estatales u oficiales corresponde al Consejo Superior Universitario, al Consejo Académico y Rector” (Ley 30, 1992, p. 6), pero al mismo tiempo en el artículo 69 de la Constitución Política se promulga que “se garantiza la autonomía universitaria, las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la Ley” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 69). Esto quiere decir que la composición mínima, pero al mismo tiempo la más importante establecida por la Ley, es su Consejo Superior Universitario, el Consejo Académico y la Rectoría.

Además, el artículo 142 de la Ley 30 le garantiza a la Universidad Nacional el Decreto 1210 (1993), que reestructura el régimen orgánico especial, y establece su naturaleza, fines, organización y autoridades, funciones y el método de designación de la estructura de la Universidad, entre otras, constituyéndose así en la única universidad pública del país con un decreto que le da facultades de un nivel de autonomía diferenciada respecto a las demás instituciones educativas estatales. En términos de la autonomía, en esta norma se señala que:

Régimen de autonomía. En razón de su misión y de su régimen especial, la Universidad Nacional de Colombia es una persona jurídica autónoma, con gobierno, patrimonio y rectas propias y con capacidad para organizarse, gobernarse, designar sus propias autoridades y para dictar normas y reglamentos, conforme al presente decreto (Dec. 1210, 1993, artículo 3)

Ahora bien, esta autonomía es manejada por diferentes agentes que pertenecen al campo institucional, los cuales tienen una distribución burocrática establecidas en la ley 30 (1992) y en las normas internas como el estatuto general.

4.3. Los agentes del campo institucional: instancias de dirección y distribución del poder en la universidad.

El Consejo Superior Universitario se reconoce en el máximo órgano de dirección institucional, el cual define y aprueba las labores esenciales de la institución, además se observará con detenimiento la rectoría, desde sus responsabilidades a su forma de designación, esto debido a que es el puesto de carácter burocrático más alto de carácter administración y ejecución de planes globales de desarrollo.

Con la aprobación de la Ley 30 de 1992, y a pesar de los grandes cambios normativos al Decreto 80 de 1980, se mantuvo la potestad de confirmar al Consejo Superior Universitario (CSU) como el máximo órgano de dirección y gobierno, y por ende su conformación es definitiva para la toma de decisiones a nivel interno. Para aclarar las diferencias entre la conformación del CSU propuesto por la Ley 30 (1992) y el decreto especial 1210 (1993) se plantea la comparación entre estas dos normas en la siguiente tabla:

Tabla 4 Composición del Consejo Superior Universitario. Comparación Ley 30 de 1992 vs Decreto 1210 de 1993

Ley 30 de 1992. Universidades públicas. (Artículo 64).	Universidad Nacional de Colombia. Decreto 1210 de 1993. (Artículo 11).
<ul style="list-style-type: none"> a) El ministro de educación nacional o su delegado, quien lo presidirá en el caso de las instituciones de orden nacional. b) Un miembro designado por el presidente de la República, que haya tenido vínculos con el sector universitario. c) El gobernador, quien preside en las universidades departamentales. (En las universidades distritales y municipales tendrán asiento en el Consejo Superior los respectivos alcaldes quienes ejercerán la presidencia y no el Gobernador). d) Un ex-rector universitario. e) Un representante del sector productivo. f) Un representante de los egresados. g) Un representante de las directivas académicas. h) Un representante de los docentes. i) Un representante de los estudiantes. j) j) El Rector de la institución con voz y sin voto. 	<ul style="list-style-type: none"> a) El ministro de educación nacional o el viceministro, quien lo presidirá. b) Dos miembros designados por el presidente de la República, uno de ellos egresado de la UN. c) Un ex – rector de la UN, que haya ejercido el cargo en propiedad, elegido por el ex – rectores. d) Un miembro del CESU, de terna presentada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. e) Un miembro del Consejo Académico, designado por éste. f) Un profesor de la UN, elegido por el profesorado. g) Un estudiante de pregrado o de posgrado, elegido por los estudiantes. h) El rector de la UN, quien será el vicepresidente del Consejo, con voz pero sin voto.

Fuente: Elaboración propia

Se resalta la falta de un representante perteneciente a la comunidad de egresados en el decreto que organiza la UNAL, ya que la única participación de este sector corresponde a uno de los miembros designados por el presidente de la República; no obstante esta condición no siempre se cumple; por otra parte, no se cuenta con un representante del sector productivo como se establece en la Ley 30, y se cuenta con un miembro del CESU elegido por terna presentada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. También se observa que el decreto define un miembro del Consejo Académico y no solamente de las directivas; y por último el decreto elimina la participación de un representante del gobierno regional o local, independientemente de la ubicación de las sedes con que cuenta la institución.

Aun cuando se tienen grandes diferencias de la conformación del CSU, se puede evidenciar que se mantiene la regla que establece que el Consejo está segmentado en tres niveles: el gubernamental; el externo y el de la comunidad universitaria, estas distribuciones se observan en las siguientes figuras.

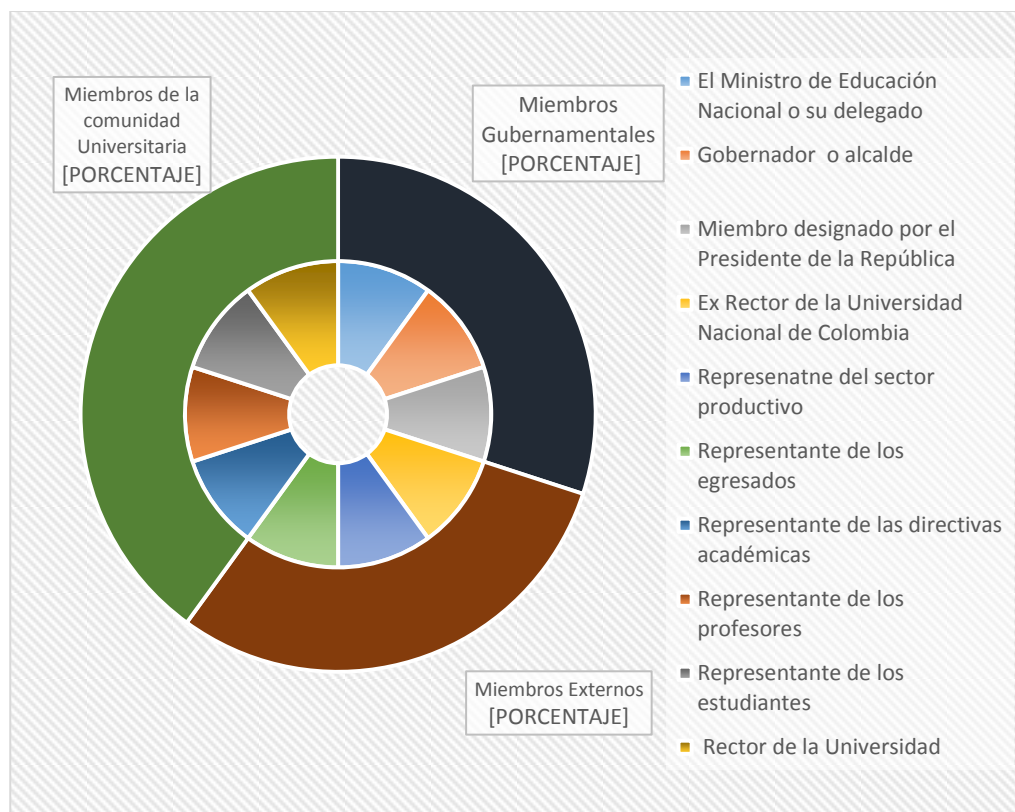


Figura 2 Conformación del consejo superior universitario según Ley 30 de 1992
Fuente: Elaboración propia

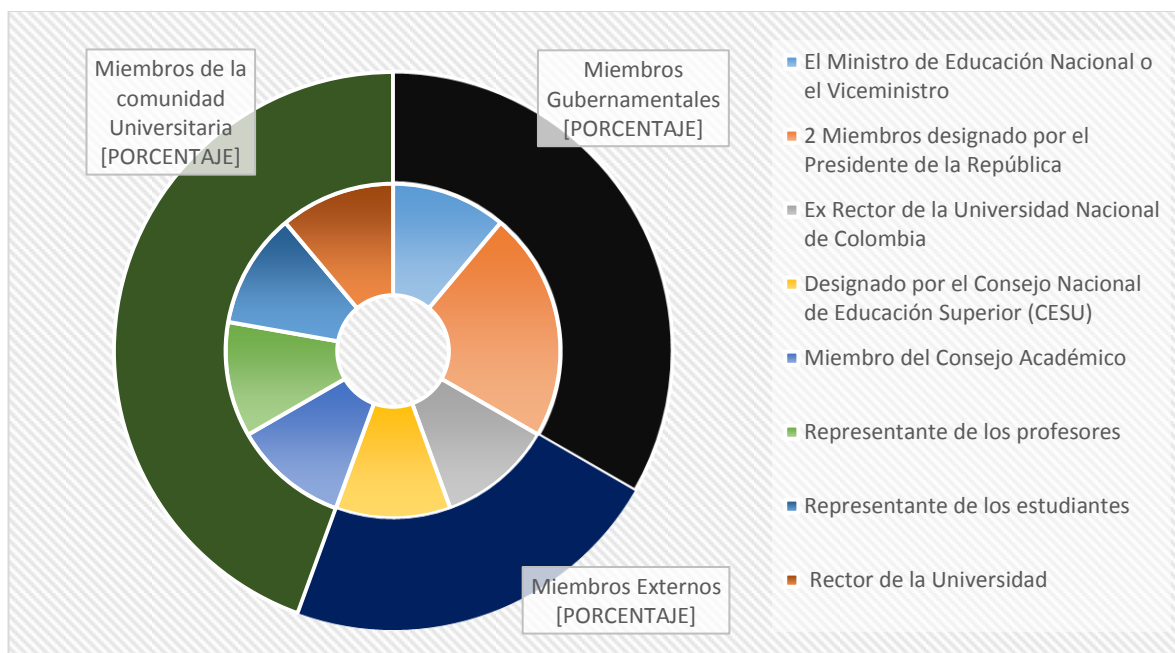


Figura 3 Conformación del consejo superior universitario según Decreto 1210 de 1993

Fuente: Elaboración propia

Las anteriores figuras muestran que la mayor participación en el CSU está definida por los miembros de la comunidad universitaria: un 40% según se estipula en la ley 30 (1992) y un 45% en el Decreto 1210 (1993). Es importante precisar que en ambos casos el rector tiene voz pero no voto, esto quiere decir que existe una conformación diferente al momento de tomar decisiones, tal como se observa en la siguiente figura.

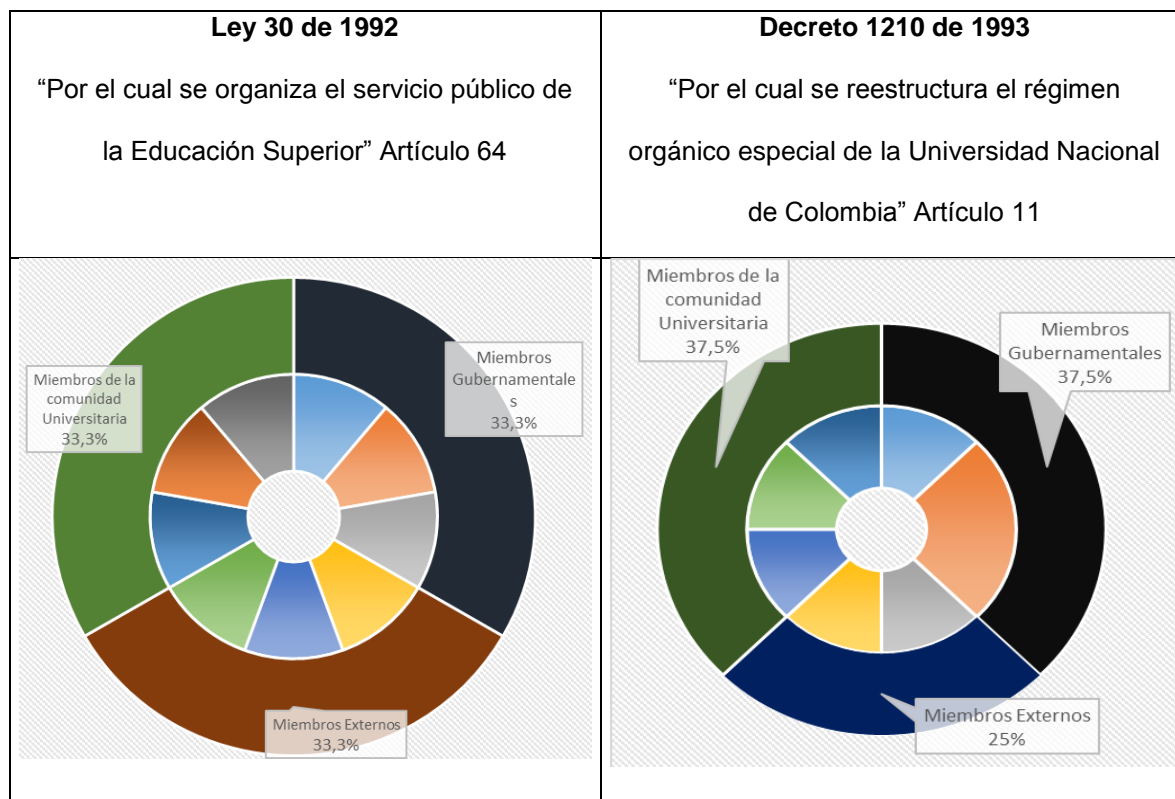


Figura 4 Conformación del CSU en momento de decisiones

Fuente: Elaboración propia.

En el momento de la toma de decisiones, el Decreto 1210 tiene una leve mayoría de participación por partes iguales de la comunidad universitaria y de los miembros gubernamentales (con un 37,5%); mientras que los miembros externos tienen una participación del 25%. Por su parte, para el caso de la regulación generada por la Ley 30, las tres partes tienen el mismo porcentaje. En el momento de analizar qué políticas fueron prioritarias y qué decisiones se tomaron, resulta importante reconocer el papel de los miembros gubernamentales, pues estos suelen tener posiciones semejantes, ya que todos son designados por el presidente; por su parte, los otros miembros llegan a estos puestos por consulta, votaciones o designación

según la respectiva reglamentación.

En las instituciones de educación superior contempladas en la Ley 30, en su artículo 62, se establece que la dirección universitaria recae en el CSU y el rector, y en el artículo 66 se señala que: “El rector es el representante legal y la primera autoridad ejecutiva de la universidad estatal u oficial y será designado por el Consejo Superior Universitario. Su designación, requisitos y calidades se reglamentarán en los respectivos estatutos” (p.12), no obstante, para la Universidad Nacional por medio del Decreto 1210 (1993), se amplía su definición de la siguiente manera:

El rector es el representante legal de la Universidad y el responsable de su dirección académica y administrativa, conforme a lo dispuesto en este decreto y en los estatutos. El cargo de Rector es incompatible con el ejercicio profesional y con el desempeño de cualquier otro cargo público o privado. Para ser Rector se requiere ser ciudadano colombiano en ejercicio, poseer título universitario y haber desarrollado actividades académicas destacadas por un periodo no inferior a ocho años y al menos dos años de experiencia administrativa. (Decreto 1210, 1993, p. 6).

Lo anterior permite denotar que la UNAL, privilegia como aspecto básico para ser rector tener una titulación, trayectoria académica y administrativa, dejando de lado a las personas que su formación y trayectoria se enfocó únicamente a la administración, además se destaca la exigencia de ser ciudadano colombiano.

En el anexo 13, se observa las funciones del Rector de la universidad, analizado desde tres acuerdos normativos que corresponden a los tres Estatutos Generales de la universidad en tres períodos distintos: 1986, 1999 y 2005, para contrastar las posibilidades y limitaciones en el ejercicio de este rol.

Es importante destacar como con el paso del tiempo, el campo de recontextualización institucional ha buscado modificar sus acuerdos a partir de las normas del Estado provenientes del campo oficial. Al observar los diferentes Estatutos generales de la universidad se evidencia un aumento en las funciones del rector al pasar de 13 en el acuerdo 044 (1986), a 28 en el acuerdo 011 (2005). Se observa además la inclusión de un plan global de desarrollo a partir del acuerdo 013 (1999); así mismo, en el acuerdo 044 (1986) el rector no es quien elige a los decanos sino el CSU, pero a partir de 1999 se formula un procedimiento democrático para este fin. Con respecto a los directores de programa el acuerdo 044 (1986) le da la facultad de elegirlos al rector partir de ternas presentadas por los decanos, figura que cambia en el acuerdo 013 (1999) el cual solamente estipula su participación sin establecer su elección. Estos elementos vislumbran el tipo de posibilidades de ejercicio de poder de la rectoría en el contexto del campo institucional, al constituirse en un agente de decisión, pero a su vez de recontextualizador de las voces de los agentes del campo académico y administrativo interno de la universidad y que debe tener en consideración las disposiciones provenientes del campo oficial.

Lo expuesto, permite comprender que, el rector en ejercicio no es actor pasivo de la recontextualización de los discursos oficiales; es un agente dentro un órgano de poder con autonomía relativa y regulada por el CSU. No obstante, el rector al momento de ser elegidos diseña un Plan Global de Desarrollo en el cual establece la línea política que dirigirá el futuro de la institución, por tal motivo es de vital importancia prestar atención a su designación e intereses por parte del CSU para el nombramiento de quien llegue a ocupar este cargo. A este asunto nos dedicaremos en el siguiente apartado para comprender la nominación rectoral

4.3.1. Configuración de la Nominación rectoral

Para efectos de la investigación se tuvo en cuenta la temporalidad 1996 – 2006,

esto es, a la designación de rector de cuatro periodos continuos: 1997 – 2000, 2000 – 2003, 2003- 2006 y 2006 – 2010. Para el caso de la elección y designación de la rectoría en 1997 el acuerdo 044 de 1986 establecía el estatuto general que reglamentó la condiciones para ser candidato; acuerdo amparado por el Decreto 80 de 1980 a nivel de la política oficial, el cual organizó el sistema de educación post–secundaria. Años más tarde la Ley 30 de 1992 deroga este Decreto, por lo tanto la Universidad se rigió desde el año 1986 hasta el año 1999 con un estatuto general desligado de la Constitución Política y de las leyes que posteriormente se derivaron de ella, ya que fue hasta el acuerdo 013 de 1999 donde se actualiza el Estatuto General.

Así, a partir del Estatuto de 1999 se reglamentaron los procedimientos para el nombramiento del rector, pues en el acuerdo de 1986 solo se definen los requisitos. Para 1997 la nominación rectoral en todas las instituciones estatales del país estaba definida mediante el artículo 64, parágrafo 2° de la Ley 30 de 1991, en el que se establece que una de las funciones del Consejo Superior Universitario (CSU) es designar o remover al rector en conformidad con sus estatutos, por lo tanto la conformación del CSU es trascendental para el análisis de cómo llega un candidato a ser nombrado como rector, objeto que se mantiene en el Decreto 1210 de 1993 donde consagra en el artículo 12, las funciones del CSU y establece en su literal C que se nombrara el rector para un periodo de tres años y podrá removerlo por las causas previstas en el Estatuto General.

Tabla 5 Comparativo de los requisitos para el cargo de Rector UNAL

Acuerdo 044 de 1986	Decreto 1210 de 1993
<p>“Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia”. Artículo 14.</p>	<p>“Por el cual se reestructura el régimen especial de la Universidad Nacional de Colombia”. Artículo 13.</p>
<p>Para ser Rector se requiere ser colombiano de nacimiento, ciudadano en ejercicio, mayor de treinta (30) años, poseer título universitario y haber sido profesor universitario por un período no menor de cinco (5) años, preferentemente en la Universidad Nacional.</p> <p>El cargo de Rector es incompatible con el desempeño de cualquier otro cargo público, salvo las excepciones legales.</p>	<p>El Rector es el representante legal de la Universidad y el responsable de su dirección académica y administrativa, conforme a lo dispuesto en este decreto y en los estatutos. El cargo de Rector es incompatible con el ejercicio profesional y con el desempeño de cualquier otro cargo público o privado. Para ser Rector se requiere ser ciudadano colombiano en ejercicio, poseer título universitario y haber desarrollado actividades académicas destacadas por un periodo no inferior a ocho años y al menos dos años de experiencia administrativa.</p>

: **Fuente:** Elaboración propia

A partir de 1993 se solicita a los candidatos, tener al menos dos años de experiencia administrativa, y se aumenta de 5 a 8 años la experiencia en el desarrollo de actividades académicas, de tal modo que se le reconozca como miembro del campo académico y algún nivel de experiencia en la administración institucional. De los decretos anteriores se retoman los requisitos para la elección del rector, pero el acuerdo 003 de 2000 expedido por el Consejo Superior Universitario, contempla el proceso para la designación del nombramiento del rector, estableciendo en el artículo 2° el proceso para su designación:

- a) Inscripción de aspirantes a la designación.
- b) Verificación de requisitos.
- c) Presentación de programas.
- d) Consulta a la comunidad académica.

e) Aspirantes sometidos a consideración del Consejo Superior Universitario y nombramiento del Rector general

Esta contextualización sobre el CSU y la Rectoría nos permitirá tener un mayor panorama de análisis de recontextualización de los discursos; en adelante se presentará de forma temporal los momentos y las relaciones que se establecieron entre la designación rectoral y la búsqueda por instalar en el campo institucional los discursos sobre la calidad y su evaluación a través de los programas y la institución.

4.3.2. La nominación rectoral de la UNAL en 1997

Durante los años previos a 1997 se aprueba la nueva Constitución Política de Colombia en 1991 y la nueva Ley 30 de 1992, lo que lleva a las instituciones educativas a recontextualizar los diferentes discursos provenientes del campo oficial su Plan Nacional de Desarrollo llamado “Salto Social” a generar una política en:

Formar un nuevo ciudadano colombiano: más productivo en lo económico; más solidario en lo social; más participativo y tolerante en lo político; más respetuoso de los derechos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza y, por tanto, menos depredador; más integrado en lo cultural y por tanto más orgulloso de ser colombiano (DNP, 1995, p.12).

En esta coyuntura y por primera vez se crea mediante el decreto 895 de 1996, la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior, cuyo fin es el de diseñar y recomendar acciones y estrategias para mejorar calidad, cobertura y

democratización, financiamiento y la estructuración de un sistema sólido que organice toda la educación superior del país. Al respecto, Osorio (2001) argumenta:

La Comisión ratificó casi por completo la vigencia de la Ley 30 de 1992 y señaló los aspectos más descuidados en la aplicación de la misma, así como también nuevos caminos y sugerencias para acabar de ajustarla y ponerla en práctica. Vale destacar, dentro de los aportes más originales que hizo, el llamado a las universidades públicas a que adopten una metodología de liquidación de matrículas y derechos académicos que consulte en forma equitativa los costos de la formación y la capacidad real de pago de las familias para aplicar criterios progresivos desde el punto de vista del nivel de ingreso familiar. Pero lo que más llama la atención, es la convocatoria a que el valor de la matrícula refleje la diferencia que hay entre los ingresos esperados para quienes egresan de distintos programas de formación, aduciendo que cobrar el mismo valor de la matrícula, por carreras que generarán distintos ingresos, es otra forma de iniquidad (Osorio, 2001, p.12)

En medio de esta coyuntura en la que uno de los focos centrales es el costo de la matrícula de los estudiantes y la necesidad de buscar políticas de autofinanciación que revela en buena medida el talante neoliberal que está adquiriendo la orientación de las políticas, se desarrolla en la UNAL la elección y designación de rector para el periodo 1997 – 2000, la cual estuvo enmarcada en la necesidad de recontextualizar del campo oficial al campo institucional. las nuevas normas vigentes en el país y con las cuales se había transformado el ordenamiento político e institucional desde la Constitución política de 1991, la Ley 30 (1992) y el decreto especial 1210 (1993). Los candidatos que se postularon, en cierta

medida, encarnaban la tensión entre dos visiones de universidad que buscaban legitimarse desde las propuestas formuladas (ver tabla 8, en la que se sintetizan las trayectorias académica y laboral de los candidatos, así como sus propuestas rectorales):

Tabla 6 Candidatos a Rector General UNAL en 1997 (trayectorias académica y laboral y propuesta rectoral)

Nombre del candidato	Trayectoria Académica	Trayectoria Laboral	Propuesta rectoral
Víctor Manuel Moncayo Cruz	Abogado de la UNAL Magister en Ciencia Política de la Universidad Católica de Lovaina	Profesor asociado de la UNAL Decano de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la UNAL Asesor de INCORA (Instituto Colombiano de la Reforma Agraria) Director del Instituto de Estudios Políticos Profesor de Posgrado en Planeación de la Universidad de los Andes Miembro del Consejo Directivo de la Universidad de los Andes	Autonomía real: propone una participación en las actividades de inspección y vigilancia del sistema de educación superior, y un apoyo constante al sistema de las universidades públicas. Organización académico-administrativa eficiente: sugiere un nuevo sistema participativo de profesores y estudiantes que señale las grandes líneas y orientaciones de la universidad. Acciones inmediatas: propone mejorar las condiciones económicas sociales del personal docente, formular una nueva política de seguridad social y redefinir los fondos especiales de facultad. Programas prioritarios: propone una presencia activa en el territorio nacional a través de programas académicos en asocio con otras universidades públicas
German Umaña Mendoza	Ingeniero Industrial de la Fundación Universidad de América Especialización en centros de formación y asesoría empresarial	Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAL Profesor de la UNAL y de la Universidad Libre Ex presidente de FEDEMETAL Ex Director Ejecutivo de FEDECURTIDORES y de	Carrera docente: propone que el estatuto docente asegure el equilibrio entre la formación, la carrera académica, la promoción y el bienestar de los profesores. Para ello sugiere redefinir las normas que garanticen un proceso de selección competitivo, equitativo y libre de presiones. Investigación: propone abrir espacios para la

	de la UNAL	ASOCUEROS	<p>investigación, promover a quienes los quieran ocupar y ser exigentes con sus resultados. Por eso dice que las investigaciones deben tratar los grandes problemas, proponer soluciones y renovar teorías.</p> <p>Acreditación: considera necesario que se continúe con los procesos de autoevaluación y evaluación de los programas académicos que hay en la universidad</p>
Clemente Forero Pineda	<p>Economista de la UNAL</p> <p>Maestría en Ciencias en Ingeniería Planificación Económica, Universidad de Stanford</p> <p>Doctorado en Economía de la Universidad de Stanford</p>	<p>Profesor de la UNAL</p> <p>Director Académico del Doctorado de Ciencias Económicas</p> <p>Director del Centro de Investigaciones para el Desarrollo y Colciencias</p> <p>Ex presidente de los consejos de los programas nacionales de ciencias básicas, biotecnología y ciencias sociales y humanas</p> <p>Miembro del Comité Coordinador de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo</p>	<p>Su propuesta incluye cambios en tres frentes: académico, administrativo y financiero para que la Universidad Nacional ejerza su autonomía con responsabilidad frente a Colombia.</p> <p>Campo académico: continuar con la reforma de los programas de pregrado, para dar una educación de calidad, que forme personas con autonomía, creatividad y versatilidad.</p> <p>Recuperar la posición que la Nacional mantuvo hasta el 94 en el campo investigativo. Sugiere que los 1.500 profesores que van a jubilarse en los próximos cinco años se reemplacen por jóvenes formados al más alto nivel.</p> <p>Campo financiero: que la universidad cuente con el respaldo que necesita de la sociedad para negociar con el Estado la parte presupuestal.</p> <p>Campo administrativo: descentralizar la gestión y dar mayor autonomía a todas las unidades administrativas.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de hojas de vida y propuestas rectorales de los candidatos

Esta designación estuvo enmarcada en un proceso ambiguo debido a que no se contaba con una norma que estableciera las reglas para la nominación del rector; esto se logra evidenciar en las diferentes actas de CSU de 1997 la propuesta rompió con una metodología instaurada tres años antes y además guía una dinámica de obedecer el Decreto especial 1210 (1993), Dos fueron los aspectos diferenciadores respecto a la anterior elección: por primera vez en la historia de la UNAL se convocó a participar a las asociaciones gremiales pertenecientes a la universidad (sindicatos y otras organizaciones establecidas y reconocidas) las cuales podían presentar candidatos. El segundo cambio consistió en presentar la hoja de vida con una propuesta por escrito de cada candidato, llevándolos a priorizar la trayectoria académica y su propuesta de trabajo. El CSU continúa teniendo la última palabra en la decisión del rector general, siendo este consejo una organización con posicionamientos políticos, ya sean por militancia partidista, trayectorias académicas o simplemente idearios individuales de cómo se debe administrar la Universidad.

Así, durante la reunión del 17 de marzo de 1997 el CSU es elegido el nuevo Rector, obteniéndose los siguientes resultados en la votación: los profesores Germán Umaña y Clemente Forero, cada uno obtuvo un voto, mientras que con 6 votos a favor, el profesor Víctor Manuel Moncayo Cruz logra ser elegido como nuevo rector de la UNAL para el periodo 1997 – 2000, a través de la resolución 32 del 27 de marzo de 1997; su propuesta se denominó “Por una verdadera autonomía”

4.4. La Rectoría “Por una verdadera autonomía” 1997 – 2000.

Después de ser elegido por voto secreto en el CSU el 10 de abril de 1997 y registrándose en el acta número 9 del mismo año, La posesión del nuevo rector general, Víctor Manuel Moncayo, se realizó por primera vez en el auditorio principal León de Greiff, invitando a toda la comunidad universitaria; en ella el presidente del Consejo Superior Jaime Niño Díez, en calidad de Ministro de Educación, manifestó: Es grato dar posesión al profesor Moncayo, designado entre un grupo finalista de profesores, todos de excelencia. Sus calidades académicas, administrativas y profesionales –combinación no muy común– son ampliamente reconocidas [...] Estamos convencidos de las posibilidades de desarrollo y autonomía del país. Pero ellas son tan indiscutibles ligadas al desarrollo y fortalezca la educación superior. Esta es, sin embargo, impensable sin la presencia de una fuerte Universidad Pública que garantice, gracias a su amplitud de cobertura, la diversidad social, cultural y étnica que favorece el ejercicio del reconocimiento del otro en su diversidad y la convivencia. (Acta 9, CSU, 1997, p. 2).

Niño Díez también resalta como tareas prioritarias que la universidad reafirme su carácter nacional para lo cual propone como transformación y desarrollo tres aspectos (Acta 9, CSU, 1997): 1) la infraestructura de ¿sistemas de? información, con el fin de cumplir las necesidades de nuevo siglo, virtualidad, la interactividad y las redes de comunicación; 2) consolidar la investigación a partir de la producción de conocimiento original, con el fin de posicionar la UNAL entre las universidades con mayor número de investigaciones en el país; y 3) la estructura y los procedimientos administrativos, frente

al alto número de trámites planteaba la necesidad de eliminar diferentes actos de procedimentales.

El plan global de desarrollo de este período se le denomina “nuestro aporte a la construcción colectiva de la Universidad Nacional de Colombia” el cual se enfocaba en una gestión académica – administrativa, es desde entonces que se proyectó a la UNAL en un ejercicio de construcción colectiva de la comunidad universitaria en la que las decisiones se consultaban a la comunidad universitaria en general, por lo tanto era prioritario para esa administración contar con espacios organizativos que buscaran el consenso de las decisiones del futuro de la Universidad, declarando de las misma forma el ejercicio de la autonomía de manera responsable, es decir que los recursos se utilizarán de racionalmente y con miras al desarrollo de todas sus sedes a nivel nacional, ratificando en dicho plan que la Universidad rechazaba cualquier mecanismo de control y evaluación por parte del Estado “el SNA no tendrá injerencia en las decisiones de esta administración” (acta 14, CSU, p. 21), en ese sentido, Moncayo en acta 14 del CSU, mencionó que el único mecanismo para garantizar la calidad se haría mediante sus propios sistemas de evaluación y acreditación por medio de tres procesos: autoevaluación, heteroevaluación y acreditación internacional, justificando que la universidad contaba con todas las condiciones para reconocer sus propios errores y de esta forma corregirlos.

A partir del reconocimiento intrínseco de la evaluación se buscó afianzar la construcción de la universidad desde políticas de participación interna y la defensa de

la autonomía universitaria, aludiendo al Decreto 1210 (1993). Bajo estos preceptos, administración toma la decisión de alejarse del discurso oficial con respecto a la política calidad, que se establecía desde el SNA, debido a que el discurso de la autonomía estaba fortalecido se generó múltiples cambios normativos como la reforma al Estatuto General de 1999.

Se planteó dentro del plan de desarrollo del período 1997-2000, como objetivo específico “Renovar, actualizar, revisar y hacer seguimiento de los programas curriculares de pregrado y posgrado, en función de las tareas académicas esenciales de la Universidad y de criterios objetivos de pertinencia social” (PGD, 1999, p. 56), y se buscó que fuese la misma universidad quien inspeccionara el cumplimiento de los objetivos de los programas de pregrado y posgrado y con ello los compromisos de la universidad con la sociedad. Así mismo, se proponen los siguientes principios de funcionamiento:

(...) Participación: Tanto para el ejercicio de planeación, como para el seguimiento, control y evaluación es esencial la participación de los integrantes de la comunidad académica y de las distintas instancias institucionales (...). Seguimiento, control y evaluación: El Plan Global de Desarrollo supone indicadores que permitan hacer su seguimiento y su evaluación permanentes. (...) (PGD, 1999, p. 53).

Con el propósito de dar cumplimiento a lo expuesto como objetivos y principios del plan global, se proyectaron cinco estrategias de desarrollo (presencia nacional, internalización, calidad y pertinencia, gestión eficiente, y, equidad y convivencia) contemplando como funciones centrales la formación, investigación y la extensión

(CSU, 1999b, p. 47) con la finalidad de propiciar el crecimiento de la universidad y de la comunidad universitaria.

La primera estrategia, *presencia nacional*, contemplo la necesidad de lograr un avance en la visualización de la educación en todo el país, para ello se planteó crear proyectos que promovieran el incremento de la cobertura de atención en educación, pero sin afectar la calidad y la equidad con el fin de generar equilibrio social. Por tal motivo se formuló el programa “*Promoción de la calidad y equidad del sistema educativo colombiano*” con la intención de:

Fortalecer la educación pública bajo los parámetros de universalización de la educación de calidad, de consolidación del Sistema Educativo, de integración de los ciclos, de unificación de políticas educativas, de integración institucional y de fortalecimiento del Sistema Universitario Estatal (SUE), de cualificación curricular de los ciclos, de democratización de la cobertura de la Educación Superior Pública, y de facilitamiento del acceso a la Universidad Nacional de Colombia sin detrimento de la calidad (PGD, 1999, p. 75).

Dentro de este programa, se creó el subprograma “Fortalecimiento de la calidad del sistema universitario”, para orientar los esfuerzos de crecimiento de la educación pública superior, y otorgando la capacidad a la universidad de contribuir a los procesos de calidad de la educación superior, según el plan global (PGD, 1999) “Le corresponde a la Universidad Nacional de Colombia, como rectora de la educación superior, y por su tradición académica, asesorar los procesos de fortalecimiento de la calidad del sistema universitario del país” (p. 77), a través de las siguientes acciones:

1. Construcción de una propuesta de indicadores y de un modelo de autoevaluación para la Universidad Nacional de Colombia que sirva de referente a otras universidades públicas.
2. Asesoría a las universidades públicas regionales en la definición y aplicación de reformas académicas.
3. Formulación de un plan de recuperación de la calidad, a través de la elaboración de textos académicos y de material audiovisual sobre cursos nucleares, cursos de contexto y cátedras especiales de la Universidad. (PGD, 1999, p.77)

Lo dicho hasta aquí demuestra la preocupación de la Universidad por la calidad educativa y el acceso a la educación, desde una política donde sea la UNAL quien liderara los procesos conducentes al mejoramiento y al desarrollo de reformas académicas tanto al interior de la universidad como para el conjunto del sistema de la educación superior. En cierto sentido se podría decir que la UN aspiraba a desplazar al Ministerio de Educación Nacional en el rol de agencia de la política oficial en el desarrollo de algunas políticas públicas, especialmente aquellas relacionadas con ...

Lo anterior también se revela en la estrategia 3: *calidad y pertinencia académica*, a través de la cual se buscaba constituirse como un mecanismo idóneo que enfrentara la inequidad presente en la sociedad frente al acceso al conocimiento a partir del mejoramiento continuo de la universidad, a través de los procesos de autoevaluación. Para lograr lo anterior, se plantean un programa de “*desarrollo curricular*”.

El programa está orientado a dinamizar proceso de renovación en la Universidad, desarrollando al interior de los programas curriculares la metodología de mejoramiento continuo, lo cual implica un proceso permanente de autoevaluación y ajuste en cada uno de ellos, a partir de procesos de confrontación y contraste con programas similares o análogos, nacionales o extranjeros, con el nivel de desarrollo alcanzado por las disciplinas y saberes comprometidos, y con el grado de pertinencia social apreciado en función del objetivo central (PGD, 1999, p.85).

A partir de este programa, la universidad otorga importancia a la autoevaluación como una manera de ajustar sus programas y con ello, demostrar sus niveles educativos en miras en la calidad educativa.

La calidad educativa no puede hacerse visible sin los procesos de evaluación y autorregulación. En este sentido, este programa está orientado a garantizar permanentemente la coherencia, la calidad y la responsabilidad, mediante la creación de espacios de socialización de docentes, para promover la interdisciplinariedad y las innovaciones pedagógicas, así como una evaluación de la Reforma Académica de comienzos de los años noventa. La evaluación académica constituye un proceso complejo, y su éxito depende de la manera como se diseñen y como se involucren los actores en su implementación. Contemplar los elementos de autoevaluación y autorregulación, permite consolidar las bases para que la Universidad pueda ofrecer al estudiante la seguridad de que está recibiendo el servicio deseado y presentar al Estado resultados que expresen la eficacia de la gestión (PGD, p.85).

Con este programa la autoevaluación se alude a coherencia y responsabilidad, y estas se ponen al servicio de la interdisciplinariedad y la innovación pedagógicas, además se convierte en la garantía de la calidad de la educación impartida en su campus y la base para demostrar hacia el exterior los altos parámetros de cumplimiento de su misión y su proyecto institucional desde las diferentes disciplinas – aun sin seguir los parámetros establecidos por el SNA-. Dentro de este programa, se plantea un subprograma denominado *evaluación académica*, que tiene como finalidad modernizar el compromiso adquirido con la sociedad, el Estado y la comunidad universitaria (PGD, 1999):

(...) Asumir la autoevaluación como una prioridad, vinculada directamente con el mejoramiento de la calidad de los programas, e indirectamente con el logro de una sociedad más equitativa, constituye un enunciado del proyecto institucional de la Universidad, cuyo contenido trasciende las consideraciones de la coyuntura, posibilita trazar las coordenadas necesarias para levantar el mapa de las realizaciones en todos los campos, y establecer que tanto la descripción de los programas académicos como los juicios de validez, pertinencia y coherencia a que den lugar tales descripciones, deben establecerse desde los referentes esenciales del Plan (Acta 18, CSU, 1999, p.85).

Y añade:

Es preciso resaltar que el sentido de la autoevaluación está basado en el ejercicio del principio de autonomía, máximo valor distintivo de la academia, y de este ejercicio se derivan los mecanismos de autorregulación, que garanticen la permanente renovación de la Universidad y su adecuación al mundo cambiante y a las exigencias de la sociedad colombiana (acta 18, CSU, 1999, p.85).

Se aprecia desde estos enunciados que la autoevaluación institucional se convierte en la principal garante para demostrar la calidad educativa y que la Universidad tiene la potestad de generar los ítems a evaluar desde su autonomía - conferida por la ley- contando siempre con el apoyo del campo académico.

Se permite evidenciar las políticas de mayor trascendencia para la primera administración de Víctor Manuel Moncayo, en lo cual resalta como su mayor logro, la orientación y aprobación del Estatuto General con el acuerdo número 13 de 1999 del Consejo Superior Universitario, el cual decantó por primera vez en el artículo 3°, su régimen de autonomía donde señalaba que:

En razón de su naturaleza y fines, la organización y funcionamiento de la Universidad Nacional de Colombia en todos los órdenes, se rige por el principio de autonomía universitaria garantizado por el artículo 69o. de la Constitución Política, conforme al cual, en los términos señalados en el artículo 3o. del Decreto Extraordinario 1210 de 1993, tiene capacidad para regular con independencia y con sujeción a las normas legales generales o especiales que no limiten ni restrinjan su autonomía, todas las materias de naturaleza académica, financiera y administrativa indispensables para el cumplimiento de su objeto (Acuerdo 013, 1999, p. 3).

Adicional a lo anterior, se estableció en el literal 4 que la universidad asumiría su propio sistema de autoevaluación y acreditación externa para sus programas. Para la universidad durante el mismo periodo se plantearon 10 cambios estructurales y normativos de gran impacto:

1. Reestructuración de sedes y facultades.¹⁷
2. Reglamentación para la designación de decanos¹⁸
3. Estatuto académico¹⁹
4. Reglamentación de la consulta para la designación del rector general²⁰
5. Reglamentación para sedes y facultades²¹

¹⁷ Discusión y aprobación presentadas en las actas 25, 26, 27 de 1999

¹⁸ Discusión y aprobación presentadas en las actas 23 y 26 de 1999 y 01, 02, 04 del 2000

¹⁹ Discusión y aprobación presentadas en las actas 20 de 1999

²⁰ Discusión y aprobación presentadas en las actas 23, 27, 28 de 1999 y 01, 04, 05 del 2000

6. Proyecto para criterios de matrículas en pregrado y posgrado ²²
7. Acuerdo para la creación de auxiliares en docencia ²³
8. Proyecto de renovación al personal académico ²⁴
9. Reglamento de Bienestar universitario²⁵
10. Acuerdo de modificación del presupuesto general de gasto de la UNAL ²⁶

Mientras la universidad se acomodaba a estos cambios normativos, académicos y administrativos, el centro de atención en el año 2000 fue la designación de rector, tal y como lo menciona la viceministra de educación:

Hoy será la reunión más importante no solo para el consejo superior sino para la universidad nacional en general; todos saben que se está debatiendo la consulta para la designación del Rector para el siguiente periodo y sobre cómo se realizaría la consulta a los profesores y estudiantes (Acta 4, CSU, 2000,p.7)

Con un nuevo Estatuto General y por primera vez en la historia de la UNAL con un reglamento para la designación del rector general, acompañado de una importante legitimidad generada por los agentes del campo académico y sobre todo por el CSU, el presidente se pronuncia argumentando:

El reglamento para la designación de rector parte de un texto consagrado en el

²¹ Discusión y aprobación presentadas en el acta 25 de 1999 y 02, 06, 07 del 2000

²² Discusión y aprobación presentadas en el acta 27 de 1999

²³ Discusión y aprobación presentadas en el acta 24 de 1999

²⁴ Discusión y aprobación presentadas en el acta 15 de 1999

²⁵ Discusión y aprobación presentadas en el acta 07 de 1999

²⁶ Discusión y aprobación presentadas en el acta 06 de 1999

nuevo Estatuto General que avanza de manera importante con respecto a lo que establecía el Estatuto General anterior en el tema de participación; cuando se habla de Comunidad Académica no tienen duda en que se hace alusión tanto a los profesores como a los estudiantes (acta 4, CSU, 2000,p.8).

A diferencia de la elección del rector de 1997 se establecieron los requisitos para el cargo y la metodología de elección, esta normatividad, dio paso a establecer un control en los procedimientos de presentación de candidaturas a la rectoría y el procedimiento metodológico que se debe efectuar, es decir que el mismo campo institucional ejerce la autonomía relativa que tiene ganada por ley. Ahora bien esta nueva normatividad estuvo enmarcada en las nuevas reformas que desarrollo la administración de 1997 – 2000, por tanto la designación de rector para el periodo 2000 – 2003 recibía estas nuevas normas.

4.5. La elección de “UN compromiso académico y social con la nación colombiana” rectoría 2000 - 2003

El camino a la Rectoría de la UNAL para el periodo 2000 – 2003 estuvo confrontada por grandes cambios de orden nacional como local, ya que en 1998 el país asume una presidencia conservadora a cargo de Andrés Pastrana Arango²⁷, año en el cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo llamado “Cambio para construir la Paz”, el cual tenía como objetivo de ubicar de nuevo al país por un camino de crecimiento

²⁷ Abogado de la Universidad del Rosario, con estudios en derecho internacional de la Universidad de Harvard y quien fue Alcalde de Bogotá 1988 – 1990, además de senador de la república en el periodo entre 1991 – 1993

sostenible con cohesión social. Al respecto Gómez (2005), argumenta:

Sostenibilidad y cohesión se complementan mutuamente si se adopta una visión según la cual sostenibilidad implica desde el punto de vista económico que el crecimiento se fundamente en criterios de productividad. Desde el punto de vista ambiental: que el crecimiento sea compatible con la preservación y el manejo adecuado de los recursos naturales. Desde el punto de vista social: que el crecimiento sea generador de empleo, de capacidades y de oportunidades también para los más pobres. Desde el punto de vista político: que el proceso de crecimiento sea en lo fundamental, equitativo y participativo (p. 53).

Para muchos analistas lo que llevó a Pastrana a la presidencia fue su propuesta de lograr un acuerdo de paz con la guerrilla más antigua del país FARC – EP a partir de un cese bilateral que tuvo lugar en San Vicente del Caguán. En este momento a nivel nacional se busca la reconciliación en todo el país, y las universidades, especialmente las públicas no se consideraron ajenas a esta búsqueda. Por tal razón el PND planteó que “la educación es la raíz del árbol de la paz” (PND, 1998,p. 4). En medio de esta coyuntura se realiza el 28 de marzo del 2000 la designación de Rector General para el periodo 2000 – 2003, en la que se presenta como candidato único el rector en ejercicio Víctor Manuel Moncayo, obteniendo como resultado sólo un voto de abstención y los restantes siete a su favor. Por tanto, se designa como rector general de la UNAL al profesor Víctor Manuel Moncayo Cruz para el periodo 2000 – 2003, el cual queda registrado en la Resolución número 025 del 2000 y posteriormente el 10 de abril del 2000 durante sesión ordinaria del CSU se realiza su posesión, la cual a diferencia de su primera posesión se realiza en oficinas cerradas del Ministerio de Educación, el presidente del consejo señala sus aspiraciones.

El gobierno espera que la universidad nacional mejore todos los indicadores de desempeño y que estará atento sobre este aspecto dado que se está partiendo de

una gestión ya realizada, lo que permitirá desarrollar los procesos y lograr las metas deseadas de una forma mucho más temprana. (acta 8, CSU, 2000, p. 2).

Por su parte, Moncayo en sus palabras de posesión resalta el carácter especial de la UNAL y reivindica el alcance de su autonomía planteamiento que está sustentado en el Plan Global de Desarrollo vigente y del cual se asume como defensor y ejecutor.

Ahora bien, este periodo de rectoría estuvo enmarcado en hacer cumplir las normas aprobadas en esa coyuntura como el estatuto general de 1999, el estatuto académico, las nuevas resoluciones y acuerdos, llevando así “a desarrollar lo construido”, metáfora apropiada y usada para aludir a la legitimidad de las normas aprobadas por el campo académico de la universidad

Los datos presentados en la gráfica del anexo 19 representan los puntos que prevalecieron durante dicho periodo, en los cuales se pueden identificar elementos como:

- El asunto relacionado con la comisión delegatoria estuvo en un 70% constituida por el CSU, esto quiere decir que la comisión cumplió con una labor de verificación de puntos que llegaban a ellos, además de lecturas previas de comunicados y resoluciones de este órgano de dirección.
- Los asuntos de personal docente se abordaron en un 44% de las reuniones, con el fin de discutir diferentes temas como ascensos de categoría, distinciones meritorias, años sabáticos, jubilaciones, solicitudes, entre otras.
- Los asuntos para informar aspectos de orden nacional expuestos por el

Ministerio de Educación Nacional se presentaron un 36% de las sesiones, y tuvieron un carácter de informe del presidente.

- Con un 28% de inclusión el consejo aprobó más de 26 acuerdos de carácter normativo.
- Estatuto Académico que fue uno de los temas de mayor controversia en la primera administración de Moncayo, estuvo nuevamente en un 22% de las sesiones de este consejo, con el fin de modificar diferentes artículos previamente ya aprobados
- El informe presupuestal se presentó en el 23% de las sesiones, a partir de una política que el rector denominó “informe permanente de cuentas”
- No menos importante, los puntos con 10% de presencia en el Consejo fueron discusiones sobre políticas de acreditación de programas, por medio de la política ya instaurada de autoevaluación, heteroevaluación y acreditación internacional, esto permite observar que el objetivo central de este consejo no fue la acreditación de programas.

El análisis de las actas y los diferentes discursos no logra inferir que se había establecido y naturalizado en su momento la acreditación de forma autónoma, en la cual el campo de recontextualización institucional se aísla totalmente de los referentes de la acreditación planteada por el SNA decisión que lleva a la universidad a distanciarse del discurso oficial, pero terminando esta rectoría deben afrontarse a un cambio de poder ejecutivo en el país.

4.6. Designación de rector 2003 – 2006

El 7 de agosto del 2002 asume como presidente Álvaro Uribe Vélez²⁸, quien formula el Plan Nacional de Desarrollo llamado “Hacia un Estado Comunitario”, el cual propone solucionar el conflicto, reactivar la economía y amortiguar la situación social. Para el caso de la educación en todos sus niveles, la prioridad fue la ampliación de la cobertura en el sistema escolar oficial y el mejoramiento de la calidad, por medio del fortalecimiento del sistema nacional de acreditación y de la evaluación de competencias. En medio de esta coyuntura el 1 de abril del 2003 se realiza la sesión ordinaria que tenía como punto único la elección de Rector General; en ese momento el CSU se conforma de la siguiente forma.

²⁸ Abogado de la Universidad de Antioquia con estudio de administración, gerencia y negociación de conflictos en la escuela de extensión de la Universidad de Harvard

Tabla 7 Conformación del Consejo Superior Universitario del 1 de abril del 2003 con voto en la elección rectoral

Cargo	Nombre	Trayectoria	Cargo actual
Presidente del Consejo (MEN)	Cecilia María Vélez	Economista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Magister en Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Lovaina, secretaria de educación de Bogotá y ministra de educación.	Rectora de la Universidad Jorge Tadeo Lozano
Representante del presidente de la Republica 1	Armando Montenegro Trujillo	Ingeniero Industrial de la Universidad Javeriana, Magister en Economía y estudios latinoamericanos de la Universidad de Ohi, Doctorado en Economía de la Universidad de Nueva York, director general Rothscgild y director ANIF	Director General de AGORA Banca de Inversión
Representante del presidente de la Republica 2	Paulo Jairo Orozco Díaz	Físico, con dos maestrías en física atómica y molecular, doctorado en la universidad de Bristol en Inglaterra, Profesor asociado de la UNAL	Representante del presidente de la Republica al CSU de la UNAL
Representante de Exrectores	Fernando Sánchez Torres	Médico cirujano de la UNAL, ex rector de la UNAL 1982 – 1984, Profesor titular de la UNAL, director del instituto colombiano de estudios bioéticos.	Presidente del Consejo directivo de la Universidad Central
Designado por el CESU	Carl Henrik Langebaeck	Antropólogo de la Universidad de los ANDES, Especialización en estudios latinoamericanos, Magister en antropología y doctorado en antropología de la Universidad de Pittsburgh, docente de la Universidad de los Andes y salamanca.	Vicerrector Académico de la Universidad de los ANDES
Representante del Consejo Académico	Horacio Arango Marín	Ingeniero civil de la de la UNAL, Magister en matemáticas de la UNAL, vicerrector general de la UNAL y docente de la UNAL	Docente de la UNAL sede Medellín
Representante de Profesores	Ciro Roldán	Filósofo y magister en filosofía de la UNAL	Docente de la UNAL
Representante de los estudiantes	Laura Carla Moisa	Economista y magister en ciencias económicas de la UNAL, doctorado en desenvolvimiento económico de la Universidad de Campinas	Docente de la UNAL

Fuente: Elaboración propia

Lo primero que se debe mencionar fue que uno de los consejeros designado por el rector, toma posesión el mismo día de las elecciones, lo que genera un ambiente tenso ya que diferentes consejeros manifestaron que un Consejero habiendo tomado el cargo el mismo día de la elección no respondería a una actitud democrática dentro de la universidad, no conoce ni las propuestas ni las definiciones sobre la metodología de la elección, es entonces que por mayoría se define que el consejero recién nombrado solo participaría como observador y no tendría derecho a voz ni voto durante dicha reunión.

En este caso y a diferencia de las dos rectorías anteriores (1997 y 2000), el CSU está conformado por diversos actores con formación académica muy diferente y de diversa procedencia, lo cual implica, que no todos los consejeros conocen las dinámicas propias de la universidad, ni sus problemáticas o necesidades. Además, varios de ellos provienen de una formación académica o laboral en entidades privadas, lo que revela un cierto desconocimiento natural de la Universidad. No obstante, a partir del reglamento para la designación a rector vigente opera el mismo mecanismo planteado en la elección de rector año 2000: en primera instancia se prevé realizar la consulta interna a la comunidad académica, –estudiantes y profesores–, de ella se elegirían los tres candidatos con mayor votación del FIO, los cuales serían citados a reunión de CSU para presentar sus propuesta y responder preguntas de los diferentes consejeros (este punto se modificó por tres preguntas comunes a todos los candidatos). Por último, el presidente del consejo indaga si existe un consenso y de no tenerse, solicitaría al secretario general realizar la votación secreta. Respecto a la consulta se obtienen los siguientes resultados.

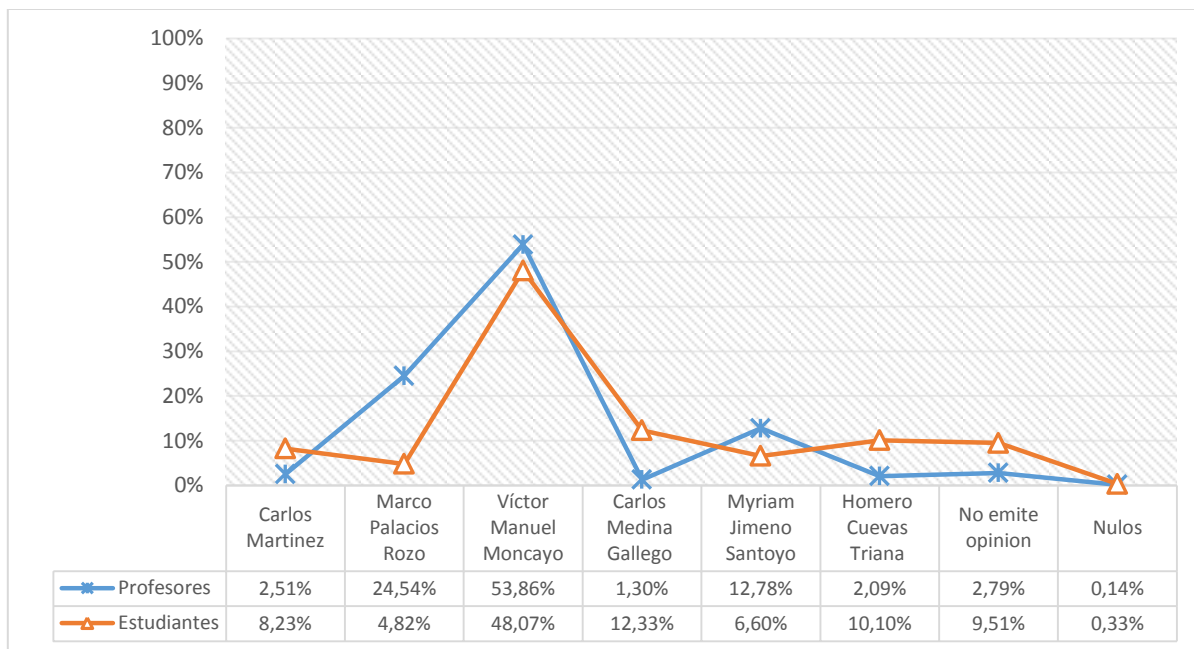


Figura 5 Dispersión de los votos obtenidos en la consulta a Rector General de la UNAL 2003 según la FIO.

Fuente: Elaboración propia

Es importante resaltar que el 66,5% de los profesores votaron en dicha consulta, es decir 2.152 de los 3.235 docentes y 24,6% de los estudiantes, lo que corresponde a 11.739 de 47.664. Se logra así la consulta con la votación más alta en la historia de la UNAL (con un total de 11.739 votos). Tal como se aprecia en los resultados, por amplia mayoría los diferentes miembros del campo académico institucional respaldaron la reelección por tercera vez de Víctor Manuel Moncayo.

Tabla 8 Perfil y propuestas de los candidatos a Rector General UNAL en el 2003

Nombre del candidato	Trayectoria Académica	Trayectoria Laboral	Propuesta Rectoral (acta 10 del CSU del 2000)
Víctor Manuel Moncayo	Abogado de la UNAL Magister en Ciencia Política de la Universidad Católica de Lovaina	Profesor asociado de la UNAL Decano de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la UNAL Asesor de INCORA (Instituto Colombiano de la Reforma Agraria) Director del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de los Andes Profesor de Posgrado en Planeación de la Universidad de los Andes Miembro del Consejo Directivo de la Universidad de los Andes	“Renovación académica, construcción colectiva y gestión responsable” Consolidar el proyecto universitario que se condensó en el Plan Global de Desarrollo 1999 – 2003 UNAL. Propuso una renovación académica desde las dimensiones de calidad integral y equidad social y reafirmó su posición en relación con la importancia de la educación pública.
Myriam Jimeno Santoyo	Antropóloga de la Universidad de los Andes Doctorado en antropología de la Fundación universitaria de Brasilia	Profesora Titular de la UNAL Directora del Instituto Colombiano de Antropología e Historia	“Construyamos la UN para el futuro” La UNAL como espacio público bajo el tutelaje del Estado. Abandonar lo que llama un anclaje en un tradicionalismo que pone barreras para asumir el futuro con nuevas condiciones mucho más flexibles en términos de estructura curricular de preferencia interdisciplinario y modular
Marco Palacios	Abogado de la Universidad Libre Magister en estudios de Asia del Colegio de México Doctor Of Philosophy de la Universidad de Oxford	Docente de la UNAL, de los ANDES y del Colegio de México Ex rector de la UNAL 1984 – 1988 Coordinador del proceso de acreditación de ciencias sociales y humanidades de la UNAL Ex director del ICFES	“Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia” Relación Universidad, estado y sociedad, organización interna Fortalecimiento de los programas de posgrado. Disminución de semestres para los programas de pregrado Acreditación de todos los programas y de la universidad Formación profesoral

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos de propuesta rectoral y del acta 10 de 2000 del CSU.

A partir de los análisis de las diferentes propuestas de los candidatos a rector es posible identificar tres orientaciones que incidieron en la elección rectoral:

1. La acreditación interna y externa, la formación profesoral, la calidad y la investigación fueron elemento que marcaron diferencias importantes entre los candidatos, debido a que el candidato Moncayo mantenía como pilar la autoevaluación como mecanismo de evaluación de la calidad, mientras los otros candidatos formularon que correspondía al CNA, como entidad del Estado, formular los lineamientos y adelantar este proceso. En lo académico-administrativo: En las actas se manifiesta que la cobertura es una preocupación general, y aun cuando los tres candidatos manifestaban la necesidad de ampliarla en la universidad, tenían visiones diferentes sobre cómo realizarlo: mientras uno manifestaba que para esto se necesitaba mayor presupuesto por parte del Estado, otro planteaba que la cobertura se aumentaba si se garantizaba el grado en un menor tiempo de los estudiantes.

2. En torno a la esfera de lo público y las relaciones de la Universidad con la sociedad y con el Estado es el único aspecto en el que los tres candidatos establecen un consenso, al destacar el carácter de la universidad como pública y nacional.

En el marco de la sesión del CSU, se da por primera vez una votación para la elección de forma abierta, que permite identificar el voto de cada consejero, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9 Resultados designación de rector 2003 - 2006

Candidato	Votos	Quién votó
-----------	-------	------------

Marco Palacios	4	Cecilia María Vélez Armando Montenegro Trujillo Carl Henrik Langebaeck Horacio Arango Marín
Víctor Manuel Moncayo	2	Laura Carla Moisa Fernando Sánchez Torres
Myriam Jimeno Santoyo	0	-----
Voto en blanco	1	Ciro Roldán
Abstención	1	Paulo Jairo Orozco Díaz

Fuente: Elaboración propia

La sesión concluye con la firma de la Resolución 006 del 2003, que se designa por mayoría al doctor Marco Palacios Rozo, como rector general de la UNAL para el periodo 2003 – 2006.

4.7. El cambio de paradigma sobre las políticas y mecanismos para el aseguramiento de la calidad, Rectoría 2003 – 2006

El 10 de abril de 2003, toma posesión el profesor Marco Antonio Palacios Rozo, la cual se realizó bajo condiciones negativas, debido en primer lugar al ambiente de rechazo al rector electo que no obtuvo la mayoría de votos en la consulta previa., Por tal motivo, un sector de la universidad se opone tajantemente a que se genere dicha posesión, y el CSU en aquella reunión sesiona en el observatorio astronómico nacional: dichos acontecimientos ya se venían generando durante el desarrollo de las campañas a través de continuas acusaciones al rector, así como acciones de hecho que entorpecieron la presentación de su programa. No obstante, en medio de revueltas, paros, asambleas, bloqueos y demás acciones que imposibilitaban la normalidad académica en todas las sedes de la universidad, se inicia la administración con mayores trabas de los últimos tiempos.

El rector Marco Palacio, en su propuesta rectoral, hace un recuento de los mecanismos adelantados en torno a la evaluación de la calidad, los errores en el proceso y lo que falta por contemplar en relación con las exigencias externas de evaluación. Al respecto señala:

La ampliación de los horizontes de la calidad obliga a redoblar esfuerzos en el diseño y puesta en marcha de los mecanismos de autoevaluación con miras a mejorar los modelos pedagógicos e investigativos, la transparencia ante los estudiantes, los profesores, el gobierno y la sociedad en general (Palacios, 2003, p. 44).

En este sentido, evalúa el proceso que hasta el momento ha llevado a cabo la universidad para responder a las exigencias externas en miras de lograr la calidad:

Conforme las nuevas exigencias, en el 2002 la Universidad Nacional inició un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de sus programas curriculares. Se inició con los 75 programas de pregrado que podían ser acreditados, de los cuales hasta la fecha un 78% ha presentado un documento de autoevaluación. El 22% restante se encuentra realizando revisiones al documento. Un 27% del total de programas recibió visita de evaluadores externos y está listo para ser acreditado. La situación no es tan propicia para el posgrado, puesto que de los 153 programas que podían ser acreditados, solo el 30% ha entregado documentos de autoevaluación y solo el 1.3 % recibió visita de los evaluadores externos. En resumen, a la fecha la Universidad Nacional no tiene un solo programa curricular acreditado (Palacios, 2003, pp. 44-45).

En el balance realizado se evidencia que el proceso de autoevaluación iniciado desde 1999 ha tenido aspectos positivos a nivel de pregrado. A nivel de posgrados, la situación no es la misma, solo una pequeña parte ha presentado documentos de autoevaluación y una mínima parte ha recibido visita de pares. Es decir, que para el

2003 ningún programa de la Universidad estaba acreditado. No solo no había ningún programa acreditado sino también, al omitir la acreditación la Universidad dejó de recibir 250 millones de pesos, pues, por ley uno de los aspectos contemplados para la asignación de recursos tiene que ver con los indicadores de gestión y productividad, en el que la acreditación era un requisito (Barrera, 2010, párr.11).

Respecto a las apreciaciones realizadas, se encuentra una inconsistencia dentro del proceso de acreditación, que, al modo de ver de Palacios, está relacionado con la elección de los pares externos que verifican el proceso:

(...) un examen cuidadoso ha revelado que la convocatoria espontánea a pares externos no necesariamente garantiza que dispongamos de las personas idóneas para cumplir la misión de evaluar y acreditar la Universidad puesto que el cumplimiento formal de unos requisitos de hoja de vida y de investigación no garantiza su alta calidad (...) (2003, p.44).

Con la finalidad de impulsar un proceso de innovación, que le permitiera a la Universidad afrontar los cambios para adaptarse a las necesidades que demanda la sociedad colombiana (Palacio, 2004, p. 7), propuso un *programa de aseguramiento de la calidad de la educación* (PDI, 2003), donde se plantea la necesidad de que la Universidad tenga procesos de acreditación más ligados con las exigencias del gobierno. De hecho, a partir de ese año la Universidad ingresa al Sistema Nacional de Acreditación, haciendo una solicitud formal de su inclusión al Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Acerca de esta decisión Palacio (2004) menciona que “impulsa la importancia de fortalecer la calidad de la oferta curricular y consolidar la práctica de la revisión, ajuste y

mejoramiento continuo, mediante procesos propios inscritos en el marco de los parámetros establecidos por el sistema nacional de acreditación (p. 52).

Para Palacio, el ingreso al sistema de acreditación, le permitiría a la Universidad Nacional apoyar las iniciativas que impulsen la educación pública y consolidarse como la asesora permanente de la educación superior en Colombia (2004b, p. 52). Esta determinación fue un gran paso para lo que actualmente otorga el mayor reconocimiento institucional como la mejor universidad pública del país.

Según la Vicerrectoría académica (s.f) el Sistema de Evaluación puesto en marcha por la Universidad tenía una mirada integral de las tres funciones –enseñanza, investigación y extensión- y contemplaba aspectos de la vida universitaria –gestión, recursos, contexto cotidiano-, enmarcados en tres fases: autoevaluación, heteroevaluación y acreditación externa (p. 1). Con este sistema de acreditación se esperaba “generar una cultura institucional de la evaluación, como un proceso sistemático, permanente, participativo e integral que además de permitirnos rendirle cuentas a la sociedad, contribuya a diseñar políticas, planear acciones y reorientar procesos de mejoramiento académico e institucional” (Vicerrectoría Académica, s.f., p.1).

Por su parte, se aclara que dentro del proceso previsto para lograr la acreditación el CNA establecía cuatro categorías que deben ser incorporadas en la autoevaluación: “1. Proyecto institucional; 2. Profesores y estudiantes; 3. Procesos académicos y 4. Egresados e Impacto sobre el medio” (Vicerrectoría Académica, s.f., p. 5). Además de los parámetros establecidos por el CNA, la Universidad desde su autonomía concedió importancia al plan curricular, a la investigación, a los recursos y al

ambiente institucional, respetando los énfasis por programa y los niveles de formación (Vicerrectoría Académica, s.f., p.7).

Este ingreso de la Universidad al Sistema Nacional de Acreditación, además de buscar la acreditación por programas, fomentó el desarrollo del proyecto de acreditación institucional, pues se decía que: “(...) El proceso de autoevaluación y heteroevaluación de los programas curriculares de la Universidad permite impulsar inmediatamente su acreditación institucional” (Palacio, 2004c, p. 52).

Después de un poco más de un año y medio de ocupar el cargo de rector Marco Palacio, informa el 18 de noviembre del 2004 al CSU, que para el 10 de abril del 2005 presentaría su carta de renuncia por motivos personales que le impiden continuar al frente de la institución académica. En la carta presentada, propone al agente Ramón Fayad Naffah para asumir el cargo durante tres meses hasta que el CSU definiera si realizaba las elecciones tempranas o nombraba a un nuevo rector. .

De esta manera, Ramón Fayad²⁹, quien fue secretario general durante el periodo 2003-2005, asume como rector encargado por tres meses y consecutivamente el CSU lo nombra como rector para culminar el periodo de Marco Palacio que terminaría el 10 de abril del 2006. A dicha rectoría le correspondería continuar el Plan Global de Desarrollo para lograr los objetivos establecidos.

De acuerdo con el informe de gestión (2003-2006), se reconoce la importancia de la acreditación institucional como método de verificación académica. En septiembre del 2004 se hizo necesario retomar en las cuatro principales sedes de la Universidad el

²⁹ Licenciado en Física y Matemáticas de la Universidad Javeriana, Magister en Ciencias de la Universidad de Puerto Rico, Doctor en matemáticas de la Universidad de Lehihg de Estados Unidos

proceso de revisión de los informes de autoevaluación de los pregrados, invitando a los programas a completar y/o actualizar la información de dichos documentos con el fin de remitirlos al CNA. Para apoyar el proceso, la oficina de coordinación de acreditación elaboró una guía de actualización de acuerdo con los parámetros oficiales del CNA, sin dejar de lado la experiencia y el trabajo realizado desde 1999 (Universidad Nacional, 2006, pp.58-59). conexión “Hasta el 31 de marzo de 2006 se han registrado ante el CNA un total de 59 informes (38 provienen de programas de la sede Bogotá, 6 de Manizales, 8 de Medellín y 7 de Palmira) (Universidad Nacional, 2006b, p. 59).

El camino llevado hasta el momento, denotar el cambio de paradigma de cómo se concebía la política de aseguramiento de la calidad, antes del 2003 el campo institucional lo estableció desde la autoevaluación, heteroevaluación y acreditación internacional, esto como herramienta de defensa de la autonomía universitaria, a los discursos oficiales; luego del 2003 en adelante se toma la determinación de acoger la acreditación por medio de los criterios establecidos por CNA decisión que trajo consigo confrontación y distanciamientos entre miembros del mismo campo institucional, esta decisión que fue asumida por un agente con todas las fuerza del control simbólico logro establecer desde el 2003 la búsqueda de la acreditación institucional.

En el 2006 se designa como rector a Moisés Wasserman para el periodo 2006 – 2009 y reelegido para el 2009 – 2010, periodos en el cual se aprueba el Acuerdo 030 de 2007 en el que establece “por el cual la universidad nacional de Colombia adopta el proceso de acreditación institucional establecido por el consejo nacional de acreditación” (Acta 11, CSU del 26 de noviembre de 2007) y en el que establece que:

Artículo 1. Acoger los lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación y adoptar el proceso de Acreditación Institucional establecido por el Consejo Nacional de Acreditación para la Universidad Nacional de Colombia en todas sus sedes.

Artículo 2. Autorizar al Rector, como Representante Legal de la Universidad, para que solicite al Consejo Nacional de Acreditación la Acreditación Institucional y asigne los recursos financieros requeridos para el desarrollo exitoso de este proceso.

Artículo 3. Asignar a la Vicerrectoría Académica la función de coordinar todo el proceso de Acreditación Institucional.

Es entonces que a partir del presente acuerdo 030 (2007) se reglamente y establece la acreditación institucional como tarea definida a ser cumplida por la universidad, recordando que dicho acuerdo solo pudo ser recontextualizados gracias el estatuto general del 2005 aprobado en la anterior administración y que este fue recontextualizado por la ley 30 (1992).

El artículo 1 estableció acoger los lineamientos del CNA, es entonces que se abandona totalmente el ideario de la autoevaluación, además que autoriza al rector para que se ejecute y a la vicerrectoría académica para que lo coordine, es decir el discurso proveniente del campo oficial con respecto al aseguramiento de la calidad por medio de un organismo oficial como es el CNA se establece y se recontextualiza en el campo institucional. Aun con los acuerdos establecidos y con administración con el discurso de calidad a partir del CNA asumido se logra hasta

en el 2010 la acreditación de Alta calidad institucional otorgada por la Resolución 2513 del 9 de abril de 2010 del Ministerio de Educación Nacional por 10 años.

Para obtener la acreditación institucional de alta calidad, la Universidad tuvo que cumplir con crear una cultura de la calidad y desarrollar procesos de autoevaluación (CNA, 2011, pp.10-11), con los cuales demostraba su interés en el progreso de la educación.

De igual manera, tuvo que obtener un registro calificado, luego, la postulación voluntaria para la acreditación de los programas y una vez, pares externos revisaran los procesos de autoevaluación y obtuviera la acreditación de por lo menos 5 programas, podría pensar en la acreditación institucional de alta calidad (CNA, 2011, p.9).

La Resolución 2513 del 9 de abril del 2010, por la cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Nacional de Colombia, considera que:

la acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización, funcionamiento y el cumplimiento de su función social, constituyéndose un instrumento para el mejoramiento de la calidad de la educación superior (p. 1)

Este concepto de calidad cobra significado para la Universidad al momento donde se establece que: “Se ha demostrado que la UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA ha logrado niveles de calidad suficientes para que, de acuerdo con las normas que rigen la materia, sea reconocido públicamente este hecho a través de un acto formal de acreditación” (RESOLUCIÓN 2513, 2010, párr.4).

En el acta formal de acreditación, se reconocen los aspectos por los cuales se aprueba la acreditación de alta calidad, dentro de los que se encuentran: compromiso institucional con la autoevaluación, ambiente institucional, concepción estratégica de unicidad nacional, capacidad de desarrollo autónomo en cada sede, oferta educativa de prominente desarrollo, planta docente con estudios posgrados, investigación, alto impacto social en cobertura y equidad, producción académica de profesores, interdisciplinariedad, excelente desempeño en pruebas ECAES, bienestar universitario, adecuada infraestructura física, entre otros.

Así mismo, se disponen unas recomendaciones, aspectos que deben ser mejorados para optar por la acreditación nuevamente, entre ellos se encuentra: proyección mundial, aumentar la planta docente de dedicación exclusiva, proseguir la vinculación de doctores, continuar como procesos de investigación, favorecer la presencia de espacios de encuentro, proseguir con estrategias que disminuyan la deserción escolar, fortalecer la participación de los egresados, fortalecer la planta de profesores de sedes a nivel Nacional, entre otros.

A partir de lo dicho anteriormente, se resuelve: ARTICULO PRIMERO: Acreditar Institucionalmente a la UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, por el término de 10 (10) años contados a partir de la expedición de la presente resolución (MEN, 2010, párr.50) y ARTICULO SEGUNDO: El reconocimiento contenido en el artículo primero de la presente resolución comprende las sedes de Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira y sus sedes de presencia nacional en Amazonia, Caribe y Orinoquia (MEN, 2010, párr.51).

Bajo este reconocimiento la Universidad Nacional de Colombia se establece como una de las universidades del país, en lograr una acreditación por 10 años, un mérito al esfuerzo de la comunidad educativa, la dedicación en la autoevaluación y la lucha por generar una educación pública de alta calidad. Así lo reconoce la Ex Ministra de Educación, Cecilia María Vélez White (2010), es su intervención en el acto de acreditación llevado a cabo en la Universidad:

Es para nosotros muy importante estar aquí entregando esta acreditación a la Universidad Nacional de Colombia por 10 años en donde se le se reconocen públicamente los esfuerzos para lograr altos niveles de calidad en sus programas académicos y mejorar sus procesos de organización, funcionamiento y cumplimiento de su función social. Este reconocimiento comprende las sedes de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira, así como aquellas de presencia nacional en la Amazonía, el Caribe y la Orinoquía (p.1).

Y añade:

Esta acreditación, solicitada por la Universidad Nacional al Consejo Nacional de Acreditación, comprueba su compromiso con la cultura de la autoevaluación. Igualmente, es prueba del compromiso alcanzado por la comunidad universitaria en la búsqueda de altos niveles de calidad (...). (Vélez, 2010b, p.1).

De igual manera, la Ex Ministra de Educación, según lo planteado por Barrera (2010), invita a la comunidad educativa a "que en los 10 años que siguen no abandonen el proceso de autoevaluación que es el camino para llegar a los estándares internacionales que requerimos" (párr.18).

Finalmente, la acreditación de alta calidad otorgada por el Ministerio Nacional de Educación marca un precedente en la historia no solo de la Universidad sino también del país:

Según el Ministerio de Educación Nacional, a 2014 solo el 19% (705 de 3685) de los programas universitarios, menos del 1% (15 de 4423) de los programas de posgrado y el 11,5% (33 de 288) de las instituciones de educación superior existentes en el país cuentan con una acreditación de alta calidad o institucional, respectivamente (Oficina nacional de planeación, 2014, p.13).

Puntualmente, en comparación con otras universidades, la Universidad Nacional no sigue la tendencia nacional “a 2014 la totalidad de programas de pregrado y 19 programas de posgrado cuentan con una certificación de Acreditación de alta calidad por parte del CNA” (Oficina nacional de planeación, 2014b, p.13), como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 10 Programas proceso de acreditación

Nivel	Sede							Total
	Bogotá	Medellín	Manizales	Palmira	Orinoquia	Amazonía	Caribe	
Pregrado acreditados	26	22	10	4	0	0	0	62
Acreditados primera vez vigentes	13	13	4	0	0	0	0	30
Con renovación	13	9	6	4	0	0	0	32

de acreditación									
Con	23	3	1	3	0	0	0	30	
acreditación									
vencida									
No cumplen	0	2	0	0	0	0	0	2	
requisito por									
tiempo									
Posgrado	14	3	0	2	0	0	0	19	
acreditados									
Maestría	10	3	0	1	0	0	0	14	
Doctorado	4	0	0	1	0	0	0	5	

Fuente: Revista Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia.

La tabla 3 muestra los programas acreditados en pregrado y posgrado. Revista Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia.

A manera de conclusión, el recorrido de la Universidad Nacional de Colombia para llegar a la Acreditación Institucional de Alta calidad, estuvo marcado por un compromiso de toda la comunidad educativa.

Desde los Planes Globales de Desarrollo de 1999 se buscó que la Universidad respondiera a los cambios del mundo y a las demandas de la sociedad colombiana, sin dejar de lado sus funciones principales de formación, investigación y extensión, por el contrario, se potenciaron estas funciones para volverlas pilares de reconocimiento institucional.

De igual manera, se otorgó un lugar importante a la autoevaluación, convirtiéndola en cultura institucional –parámetro exigido por el CNA para la acreditación de alta calidad-, esto les permitió constituirse como un ejemplo de trayectoria de acreditación y reconocer las fortalezas y debilidades de la institución en su compromiso con el conocimiento y con la sociedad. Como institución pública, cuenta con un régimen

especial que le permitió diseñar un sistema de acreditación propio consistente en tres fases: autoevaluación, heteroevaluación y acreditación externa, sin embargo, decidieron ingresar al Sistema Nacional de Acreditación y cumplir con los parámetros establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación, incluyendo aspectos que para su comunidad académica eran relevantes.

El cumplimiento de las tres fases, y por ende, de las exigencias del CNA, le permitieron recibir la acreditación de varios programas en pregrado y posgrado y el reconocimiento a su esfuerzo, dedicación y trayectoria, a través de la Acreditación Institucional de Alta Calidad en el 2010. Esta acreditación institucional de alta calidad es el último paso alcanzado por parte de la Universidad Nacional de Colombia.

4.8. Entrevistas y percepciones de agentes del campo institucional

Por último, se da a conocer algunas percepciones recopiladas a partir de entrevistas realizadas a tres ex- rectores de la UNAL, un ex - vicerrector, un ex - miembro del Consejo Académico y un ex - presidente del consejo superior universitario, todos hicieron parte del periodo estudiado durante la presente investigación.

Es así como se realizó un ejercicio donde solamente se recogió las percepciones de actores ubicados en las posiciones de poder, donde los ex – rectores se comprendieron como sujetos electos en el cargo de dirección universitaria y los consejeros como miembros con voz y voto que podían plasmar agenciamientos, cambios y tomar decisiones en los dos órganos más importantes de definiciones de la UNAL, Consejo Académico y Consejo Superior Universitario.

Para el desarrollo del análisis, las palabras de los diferentes ex rectores entrevistados serán asignado con las siguientes claves [Rector 03-05], [Rector 97-03] y [Rector 05-06], por otra parte, los diferentes consejeros tendrán las siguientes tres claves [Vicerrector 00-03], [Reprof 02-06] y [PreMEN 02-10].

4.8.1. Escogencia y gobierno 1997 – 2003.

La rectoría de 1997 se caracterizó por posiciones como. “El decreto 1210 permitía que la Universidad Nacional se refundará como la única universidad pública del país con verdadera autonomía universitaria, gracias a esto las elecciones a la rectoría de 1997, estuvo enmarcado por los académicos de la vieja constitución con postura que todo lo viejo fue mejor

[...] Antiguamente el presidente elegía a su gusto el rector, claro con una terna propuesta por el superior, pero, todo cambio, cuando se le pedía al superior elegirlo, por lo tanto, para la elección de rector general de 1997, no se podía olvidar la experiencia que tuvo la elección Paramo [Rector 1994 - 1997] quien fue elegido por primera vez de esa forma, sin una claridad sincera de que características se debía tener para tal cargo [Rector 97-03]

Lo único que recuerdo de ese momento, fue cuando el consejo superior tenía una lista con 37 nombres para ser rector, fue en ese momento que nos dimos cuenta que la rectoría no podía verse como una plataforma politiquera de los partidos tradicionales del país, el mismo Moncayo fue afectado de esto, ya que las personas que lo respaldaban, fueron candidatos, esa elección se puede enmarcar como la elección de los experimentos, ya que se decía –preséntese quien sea porque lo importante no es la hoja de vida sino los contactos con el consejeros del superior- esto se dio por lógica, no ves que antes para ser rector se tenía que ser amigos del presidente y después ser amigos de un representante que todos los días veíamos. [Reprof 02-06]

Después de ser ya elegido rector Víctor Manuel Moncayo en 1997 y cumpliendo con su cargo hasta el 2000 y luego nuevamente designado por tres años más hasta el 2003, se denotan las siguientes posturas de su administración y las coyunturas dadas durante dicho periodo.

La política pública del gobierno nacional buscaba una forma de privatización

más rápida ya de echo se venía restringiendo el aporte directo a la universidad visto esto en el plan de desarrollo del gobierno de Pastrana, recuerdo muy bien, que fue una cosa muy fuerte en el sentido de comenzar a limitar los recursos a obligar a la universidad a buscar sus propios recursos, a general de alguna forma un mecanismo a pasar al subsidio a la demanda, entonces se veía todos los elementos de una política neoliberal clara, en ese momento ASPU demandando el plan nacional de desarrollo con una gran movilización. [Reprof 02-06]

Yo creo que fue una administración que tomo muy enserio, yo diría que en los últimos años la única administración que ha tomado la defensa de la autonomía universitaria, y no solo la defensa de la autonomía universitaria sino la afirmación de lo público y la intencionalidad de construir realmente que desde una universidad estatal transformarla a una universidad pública que no fuera simplemente una universidad estatal, que fuera publica por los procesos de deliberación interno, que fuera publica por el acceso de un mayor número de personas, que fuera publica por la defensa del conocimiento como un bien común, que fuera publica por la relación con el conjunto de la sociedad, entonces yo creo que se tomó muy enserio el carácter público y el carácter del conocimiento como un bien común y la autonomía creo que eso se tomó enserio, creo que hubo algunos titubeos al comienzo y eso creo dificultades en la parte académica, hay hubo titubeos sobre todo en la primera administración que luego se resolvieron porque también habían muchas resistencias internas y habían muchos grupos para los cuales lo único que importaba era la academia pura y no toda la lógica de la universidad nacional y esas resistencias se vieron y que hubo muchas tensiones también con los gobiernos, después del primer gobierno que fue quien nombró a Moncayo que hicieron difícil la administración de la universidad pero creo que Víctor sorteo muy bien y que la universidad conoció un

momento de florecimiento en todo sentido. [Vicerrector 00-03]

La rectoría de Moncayo significaba digamos una forma de defensa y de valores y visión de universidad pública y esto era en contra de una política de educación cada vez más neoliberal que quería privatizar muy rápido, en lo contrario esa gestión que se hizo en la rectoría fue muy importante pues tanto del punto de vista jurídico como del punto de vista político como incluso de la cohesión interna de la comunidad universitaria, la forma de construcción de los planes de desarrollo que en ese momento pues se generó una lógica participativa, etc., claro yo hubiera querido más incluso hubiera querido cosas más vinculantes dentro de la universidad de las discusiones y conclusiones de la actividad académica pero sobre todo de los procesos participativos, más vínculos con la decisiones finales, yo creo que Moncayo dijo, el que gobierna la universidad debe tener alguna línea y no puede estar sometido a lo que diga la comunidad, algo dual es decir, el que llega a la rectoría plantea una visión, se discute en la comunidades y al final la rectoría toma una decisión, y se toma donde se debe tomar consejo académico y consejo superior, también pudo hacer una ampliación del consejo superior por ejemplo, pudo haber hecho cosas más amplias en cuanto a participación, donde realmente no se logró, yo creo que esas cosas no se logran por la correlación de fuerzas y de esa correlación de fuerzas salió lo de 1999 [Estatuto General de 1999], y fue gracias a esa correlación de fuerzas que se dio la reacción que trajo a palacios para la rectora del 2003. [Reprof 02-06]

[...] la reforma [Estatuto General de 1999] trataba de buscar una cierta apertura, trataba de generar unos procesos de articulación, articulación de áreas de conocimientos, programas estratégicos que llevaran a la universidad a observar los problemas nacionales [Reprof 02-06]

El estatuto general de 1999 fue un estatuto que hubo una gran participación de toda la comunidad académica de todas la sedes es decir se bajó en recoger que se quería, porque en reuniones muy amplias de profesores y estudiantes, como luego se hizo con el plan también, era muy participativo, aunque a veces los estudiantes no querían participar porque consideraban que eso era legitimar el proceso pero en términos generales hubo participación, no era hacer un estatuto para garantizar un control de la comunidad académica sino hacer un estatuto que garantizara una mejor convivencia y desarrollo de la comunidad académica, entonces eso implicaba que la comunidad académica participara. [Vicerrector 00-03]

Por el contrario, desde una visión alejada de la simpatía de Moncayo se mencionaba que:

Yo admiro profundamente al profesor Moncayo, creo que en su primera administración hizo una excelente gestión fue un gran defensor de la universidad nacional y de la educación pública en general como debe ser, pero creo en su segunda rectoría, eso comenzó a tomar una orientación política no porque fuera de derecha o de izquierda o algo, sino que la cual, no debe existir en la universidad, digamos la persona si puede militar cuando cumple cargos de esa índole, pero no debe hacer de la universidad un proyector político determinado [Rector 05-06]

Esa administración no fue más que un fortín político, la izquierda buscaba quedarse en un campo de poder académico y que mejor espacio que la universidad nacional, respeto profundamente la ideología de cualquier persona, pero no comprendo cómo esperan que un espacio que es para el saber se

convierta en un espacio para la politización de la sociedad, y no cualquier politización sino una de izquierda, la universidad tuvo un retroceso en democracia, pensar que la democracia es solamente votar es tan vago como pensar que la guerrilla dentro de la nacho solo quería dejar un mensaje [Rector 03-05]

La administración de Manuel, fue únicamente radical, al tener un pensamiento tan claro de izquierda no permitía que otras posiciones entraran a debatir, creo que eso fue muy malo para la universidad, donde la universidad debe ser un espacio académico, donde la razón y la investigación prevalecieran, este profesor sabiendo que tenía una gran simpatía con algunos radicales de la institución busco que su proyecto y la de su línea prevaleciera en la universidad por tanto creo que esa fue la mayor razón para que el consejo superior quisiera mirar a otros horizontes, no se quería más radicalismos se quería ver la universidad científica y nacional [PreMEN 02-10]

4.8.2. Sobre la Política de autoevaluación y heteroevaluación.

Una de las principales políticas fue la de autoevaluación y heteroevaluación además de ser algo que defendió y utilizó Moncayo en su administración también tuvo grandes opiniones sobre el tema a lo que se mencionaba cosas como:

La autonomía y heteronomía se fue diseñando todo un proceso que incluso Marco Palacios hacía parte de los evaluadores dentro de ese proceso, sin embargo eso le resultaba muy incómodo al Ministerio de Educación y al estado colombiano, porque implicaba una evaluación por fuera de los parámetros establecidos por el ministerio y gran parte de porque no nombraron a Moncayo

cuando nombra a Marco Palacios [Elecciones a Rector 2003] tiene que ver precisamente porque Moncayo era un defensor de esa autonomía especial académica, académica de la autonomía, académica frente a un cuerpo burocrático administrativo [Vicerrector 00-03]

Además, se menciona por otro entrevistado que

El fundamento de partida es la autonomía especial que todavía tiene la UNAL, y la autonomía especial de la universidad nacional le permitía hacer los procesos de autoevaluación, heteroevaluación que fue lo que se habló en la época, un proceso de autoevaluación pero también de heteroevaluación, le permitía diseñar su propio proceso de autoevaluación y heteroevaluación, ese principio de esa autonomía especial implicaba que en términos académicos las autoridades para evaluar una institución como la UNAL, pero en términos generales de todas las universidades debía ser autoridades académicas y no autoridades burocráticas administrativas, y que el proceso no debía estar interferido por entidades burocráticas administrativas que podían limitar la autonomía del sistema de educación superior, entonces Moncayo en función de esa autonomía especial que la única institución que lo tiene es la universidad nacional decidió, y decidimos colectivamente porque fue todo el grupo que trabajaba con Moncayo, decidimos desarrollar un proceso, de autoevaluación y heteroevaluación de alta calidad y de acreditación también que tuviera como punto de referencia las comunidades académicas y no un aparato burocrático administrativo y así se fue diseñando. [Vicerrector 00-03]

En ese contexto, entonces se dijo si la Universidad Nacional va ser líder en un modelo de educación superior, no puede estar sometidos a una reglamentación igual a cualquier institución porque tiene un carácter especial, y ese carácter especial tiene un interés político de política pública, para que sea el referente de la política pública y de calidad en educación, entonces hagamos un proceso propio de acreditación, con pares internacionales para que sirva como referente para lo que se vaya a aplicar desde el ministerio a otras identidades ya que si quiere seguir con ese modelo; entonces ese fue la disputa del momento, la estructura del sistema con le defensa de una universidad pública, el cual sería un referente para discutir sobre calidad, para discutir internamente como vamos cada una de la identidades académicas, reconociendo que son distintas, ya que no se puede evaluar física que arquitectura que artes, y que se necesita que las comunidades construyan sus propios valores, sus propios mecanismos de evaluación entonces le damos más importancia a la autoevaluación y a los compromisos de mejoramiento que se van construyendo en las comunidades y que efectivamente llegaban a ser legítimas en las comunidades internacionales a través de esos pares desde adentro. La autoevaluación fue estratégica no fue un capricho de Moncayo donde quería someterse a la política nacional, y que la autonomía de la universidad era relativa [Reprof 02-06]

Por otra parte, un planteamiento distinto de un ex rector y un consejero expresarían que:

Primero que todo, hay que mirar todo ese tema de la autonomía porque se pierde muchas gestiones. Antes el consejo superior elegía una terna y se la enviaba al presidentes y el presidente fue quien elegía, además se tenía la ventaja que el

rector levantaba el teléfono y hablaba directamente con el presidente de la república y el mismo presidente realizaba todas las gestiones para cualquier petición de la rectoría, y eso era muy importante porque ahora veo una universidad frente a la descentralización, después de la Ley 30 para aprobar cualquier presupuesto para la universidad era muy complicado, porque se debía cumplir un poco de pasos burocráticos que buscaban entorpecer las gestiones de la rectoría, ahora bien por otro lado estuvo la política de Moncayo donde cada vez más nos alejó de esa personas que pueden dar platica a la Universidad, como es posible pensar una universidad pública sin comunicación del gobierno quien es el que la financia, por eso política de autoevaluación y heteroevaluación no funciona, no se podía pensar que la universidad si exigiera plata toda la que quiera pero no se rija a unas reglas de estado eso es ridículo. [Rector 03-05].

4.8.3. Elección y administración 2003 – 2006.

El momento más complicado de inflexión se dio durante la nominación y gobierno Marco Palacios en el 2003, el cual, para algunos debía renunciar y para otros fue el mejor rector de la historia, a esto se dijo que:

La elección palacios y todas las designaciones después ha sido por decisión de la presidencia del país, es ignorar el concepto de la comunidad y nombrar al que le convenga al gobierno al que pueda funcionar mejor con el gobierno eso es clarísimo, eso no implica que Marco obedeciera al gobierno pero si estaba más cerca al gobierno y tenía su propio proyecto de universidad que él creía compatible que a la larga no fue compatible porque lo que él quería hacer de la nacho fue un colegio de México el cual no le funciono [Vicerrector 00-03]

Víctor no gana porque hay una reacción muy muy fuerte interna, es decir Moncayo no tenía el respaldo de todas las comunidades académicas, y hubo un sector muy radicalmente opuesto que venía de ciencias, filosofía, algunos sectores que venían en una lógica desde Antanas [Antanas Mockus rector de la UNAL 1991 - 1993], con una idea de separar lo político de lo académico, que la academia sola por la excelencia, las comunidades académicas ellas tenían sus lógicas entonces no se dejan contaminar por la política entonces Moncayo se parecía totalmente contaminado, y van generando un movimiento que le proponen a Marco Palacios que vuelva a la universidad estando él en el Colegio de México, ese grupo lo presenta internamente pero también hacen la gestión con el gobierno diciéndole mire Palacios puede hacer una serie de adaptación de puente entre su política de educación superior por ejemplo con el tema de acreditación, por ejemplo con cumplir con los indicadores, y sobre todo con la transformación que ese sector proponía de entrar cada vez más a una universidad de posgrado. Esto con el objetivo de encontrar nuestro nicho de mercado para justificar nuestra existencia y eso convenció al gobierno [Reprof 02-06]

Por lo tanto, la elección del 2003 se dio en medio de

No importa la consulta, la consulta es una pantomima, todos la hemos sufrido, el problema no es de legitimidad interna, es que tanto diálogo se logra con el gobierno nacional, toca adaptarse a esa lógica porque quien no esté en esa lógica es una piedra en el zapato y hay que ver cómo se quita, que consulta eso no sirve para nada. Paso hay, la negociación se da en el consejo superior no importa la consulta, y en este caso las únicas personas que defienden la consulta son los representantes de los estudiantes y representantes de los profesores.

Pero en este caso en particular el representante de los profesores era de filosofía
Ciro Rondal, dijo “yo solo represento a los profesores y entre los profesores yo
veo una gran polarización y pues no todos participaron yo no puedo leer
exactamente qué pasa”, entonces dijo “yo me abstengo yo no voto” una serie de
arreglos de componentes es lo que finalmente termina haciendo que vuelva
Marco Palacios y hace su reforma [Estatuto General del 2005] que es más
adaptarse a la lógica de encuentre su nicho de mercado y si no extíngase. [Reprof
 02-06]

En el momento electoral del 2003 se dieron voces a favor de esta elección, las cuales opinaron sobre este momento y señalaron:

Cuando se propuso a Marco Palacios fue un grupo de personas reconocidas, y
consideramos ese grupo de personas, que Marco Palacios debía y podía ser esa
persona que podía jalonar una serie de procesos y una serie de cambios que
necesitaba la universidad, particularmente una orientación como cambiar la
dirección que iba la universidad y las cualidades del profesor Palacios eran las
indicadas a nuestro entender para cumplir con esos procesos [Rector 05-06]

El profesor Palacios fue nombrado en un ambiente de máxima hostilidad porque
unos sectores que estaban interesados en perpetuarse en los cargos directivos
donde comenzaron a vender una idea que es totalmente falsa y que es muy
llamativo donde decían que Marco Palacios cerro las cafeterías, que dejo entrar a
la policía, que era la ultraderecha. De acuerdo con la reglamentación para la
designación del rector por un esquema inventado por el profesor Moncayo donde
el mismo dijo que tenía que haber tres candidatos elegidos por la consulta, donde
el en la primera no gano y en la segunda si gano a lo que él siempre dijo “hay que

respetar la consulta. Entonces Marco con un gran respaldo en la consulta y en firma ya estaba entre los elegibles del CSU, además con profesores como Mirian Gimeno y Moncayo, con ellos tres se surtió la designación, a lo que el superior nombra a Marco y nadie se imagina como se tuvo que sesionar las dos primeras semanas, fueras del campus y demás. [Rector 05-06].

A su vez otro actor en una posición como consejero en el superior, complementa señalando:

La Ley 30 fue un gran avance, estoy de acuerdo que las universidades públicas se gobiernen gracias a su autonomía, pero sin embargo es muy complicado que algunas universidades públicas y no te hablo únicamente de la nacional sino de todas, es muy complicado que no se meta la política distintas clases de políticas, así como de las regiones se mete la política tradicional en la universidad también se mete la política digamos de izquierda y de derecha. Digamos que eso fue difícil el consejo superior era difícil, sin embargo, la calidad de la universidad nacional hacia que de todas maneras sea un consejo muy interesante era difícil en el momento de elegir rector porque de verdad era muy politizada, la universidad estaba muy partida y aunque el estado tiene influencia no tiene garantizado una mayoría, entonces dijéramos que eso era temas de tratar porque además es lo más importante que hace un consejo directivo era nombrar el rector. Pero era el rector el que genera la dinámica del consejo directivo, entonces dijéramos que los momentos difíciles del consejo directivo era las elecciones de rectores, y de resto había que manejar las diferencias las reacciones el sector público es un poco más difícil de cambiar, las influencias políticas influyen mucho. Indudablemente Marco tenía una trayectoria de haber manejado muy bien la universidad en 1984 [Marco Palacios Rector de la Unal 1984 - 1987] y pues tenía todas la condiciones para

ser un muy buen rector, y hay realmente no compartíamos toda visión política de Marco pero si nos parecía un rector muy serio y fue difícil porque de todas maneras quien estaba de rector tenía fuerza y tenía fuerza de manejar todo el aparato de la universidad entonces eso fue difícil pero al final salió Marco, para Marco fue muy difícil muy difícil la agresión pues porque no fue un oposición académica realmente cuando hablamos hoy de polarización, yo me remito a ese tiempo porque fue muy complicada, pero yo creo que el modernizo la universidad yo creo que el apporto mucho porque él es un tipo valiente de tomar decisiones pero la verdad, la verdad es que fue demasiado fuerte esa oposición, y fue una época difícil pero creo que eso le dio una estabilidad a la universidad y además de eso fue que han salido otros rectores de esa línea que de otra línea, de una línea más democrática y más abierta a diferencia de una más radical en cabeza de Víctor Manuel [PreMEN 02-10]

En el 2005, Marco Palacios entrega el cargo de rector, esto llevó a la universidad a un momento de insatisfacción ya que en ningún momento se entregaron los argumentos

No sé por qué abandona Marco la universidad lo que se es un poco de rumores y yo no trabajo con rumores, lo que sé es que eso demuestra una actitud muy displicente con la universidad él tenía unas responsabilidades frente a la comunidad académica y cuando vio que no podía realizar su proyecto abandono la universidad, creo que hay la displicencia [Vicerrector 00-03]

Marco ya tenía una carrera y unas series de condiciones en México, yo creo que el mismo dijo máximo yo estaré un año dos años para hacerles el puente, yo creo que eso se habló debió hablarse con varios de los señores después incluso con Fayad, hay hubo un grupo un sector de ciencias donde se decía que

simplemente la universidad debe ser una luz académica científicas que no se contamine con nada de política, la academia debe ir hacia allá y lo que valla encontrar debe ser eliminada [Reprof 02-06]

El profesor Palacios un poco antes de terminar el segundo año de su rectoría, reúne a su grupo de vicerrectores y secretaria general, donde les menciona que por asuntos personales él no va continuar en el cargo, donde él va completar los dos años y se buscaba que el grupo de rectoría propusiera que pasaría con la rectoría, en donde como grupo se pensaba que una persona se encargara de la rectoría en el momento de transición y otro asumiera ya fuera para completar la rectoría o bien para hacer una nueva elección extraordinaria otra vez por 3 años.

Al encontrar que el periodo es institucional y no personal, entonces era por tres años, en tal sentido, no se podía convocar a lección por más que la persona que fue elegida no estuviera; entonces se pensó que la rectoría asumiera un vicerrector por tres años. Pero el CSU con propuesta de Marco Palacios y por unanimidad escogió a Ramón Fayad como encargado por tres meses con el voto del representante estudiantil y con el voto de los ex rectores que en ese caso estaba Víctor Manuel Moncayo, pero después el CSU

Por otra parte, los consultados menciona que la administración de Ramón Fayad fue: “[...] digamos que fue una rectoría vegetativa para terminar una administración, yo no creo que tuviera alguna autonomía, o que haya firmado alguna autonomía o que haya impulsado proyectos muy propios y que defendiera la universidad. [Vicerrector 00-03]

A partir de una nominación rectoral a favor del Profesor Marco y luego Ramon Fayad, se llevó a la universidad en camino al Plan Global y la forma de ver la misma, pues algunos interrogados indicarían que sus principales apuestas estuvieron encaminadas al Estatuto General y a la solicitud para la acreditación institucional:

El Estatuto General del 2005 buscaba imponer un proyecto que él tenía en la cabeza que era hacer un estatuto para controlar la comunidad académica y adecuarla a su proyecto de universidad y eso marcar un diferencia [...] en los planes que tenía Marco consideraba que esta debía ser una universidad de posgrados una universidad de segundo nivel, una universidad dedicada a la investigación una universidad donde el pregrado no tuviera la importancia y el peso que tiene, una universidad de investigación como se decía en ese momento y que debía ser una universidad muy jerarquizada, muy jerarquizadas alrededor de las funciones de investigación, y una universidad muy articulada con el estado por un lado y con los empresarios por el otro [Vicerrector 00-03]

Desde el Plan de Desarrollo de Pastrana [Andrés Pastrana presidente de Colombia 1998 - 2002] quedo, clarito, Yo le aumento si y solo si usted se acredita como yo le digo, entonces en esa lógica se adaptaban como siempre piensan los de ciencias, Marco Palacios, Moises Wasserman, Adaptémonos y consigamos la plata como sea entregando lo que sea, incluso el tema pensional, porque la plata está donde está moviéndose, entonces convertir una gran empresa universitaria que debe estar haciendo grandes negocios con empresas para hacer innovación y patentes, entonces hacia allá vamos porque hay esta la plata [Reprof 02-06]

La estructura de política de educación superior establecida en la Ley 30 de 1992 es una estructura que facilita a una lógica de la educación superior como un bien privado que se compra y se vende una mercantilización y lo es diciendo que es un servicio público que puede prestar particulares, y que efectivamente son tan importantes las instituciones privadas como las públicas, eso queda en la ley 30 y más que por la lucha de la comunidad universitaria se logró sostener el sistema de universidades estatales lo que hemos visto es el desarrollo del concepto de instituciones de educación superior, todas somos IES en competencias en un mercado abierto de servicios educativos y supuestamente el estado debe regular la calidad, el estado se retira de la obligación directa, no lo logra del todo pero le ha tocado sostener la financiación pública pero ha intentado muchas veces pero muchas veces modificar eso para que sea simplemente incorporar pobres al mercado eso se llama ser pila paga, y desde los 90 se quiso transformar eso. La lógica de la Ley 30 es que la acreditación es la forma que el estado va a garantizar la calidad de las instituciones, ahora para garantizar la calidad de los productor entonces los exámenes ahora SABER PRO, para la entrada cada vez más fuerte exámenes de admisión, de manera que todo el tiempo pensando en un fabrica como de salchichas, unas cosas entran, muy bien seleccionadas como estudiantes, pasan por un proceso que es una caja negra, supuestamente cada programa tiene que acreditarse con unas competencias y después unos productos llamados egresados y esos egresados evaluados con un examen, toda una lógica supuestamente garantizando la calidad entonces se confunde ACREDITACION CON CALIDAD, y se confunde un buen examen con calidad, y no se discute que es calidad en educación superior no se discute que significa pertinencia. Si queremos aumentar los recursos públicos para universidades

públicas tienen que demostrarnos que son eficientes, es decir eficientemente utilizados y la lógica de la eficiencia indica que usted me tiene que mostrar más productividad y más calidad, ojalá menor precio, Yo le aumento si y solo si usted se acredita como yo le digo [Reprof 02-06]

[...]además que entramos a la acreditación donde decíamos que “no era suficiente vernos como en el caso de blanca nieves, entonces que sea la bruja mirándose al espejo y diciendo, espejito, espejito quien es la más linda, tu eres la más linda” entonces nosotros al interior de la universidad nacional decíamos somos los mejores pero lo decíamos nosotros, así como las otras universidades se someten a acreditación, donde la acreditación consiste en dar fe pública de lo que dice la institución que hace entonces viene unos pares y miran y dicen esa institución si hace lo que dicen que hacen, no es necesario que todas tengan medicina que todas tengas ingeniería. Nosotros decimos somos los mejores somos la universidad más completa entonces que vengan los de afuera y no lo digan, eso nos costó lágrimas de sangre porque senos dijo que nosotros estábamos entregando la autonomía universitaria. Por ley teníamos que acreditarnos, pero la forma de Moncayo fue diferente porque se inventaba un sistema de acreditación complejo con todo lo que se quiera pero aparte de lo que se estaba haciendo en Colombia, y en aras de la autonomía nos permitía a nosotros inventarnos nuestro propio sistema de acreditación, como ¿para qué?, Entonces entramos al sistema nacional de acreditación con todos los cuestionamientos que se pueda tener pero lo que hace todas las universidades manteniendo nuestra autonomía en la creación y administración de programas Ahora con toda las quejas que hubo con la acreditación ahora cuando se acredita un programa de la universidad se hace fiesta, entonces hay coctel hay fiesta, donde en esa época fue terrible. Nosotros fuimos los primeros, los primeros en

hablar de acreditación [Rector 05-06]

Yo creo que la acreditación sirve en la medida que genere un proceso de autorreflexión que le permita a las comunidades que se mejores que mejores sus procesos también, yo creo que la acreditación se convierte en una rendición de cuentas, estrategias para rendirle cuentas a un evaluador externo que no tiene elementos central la auto reflexión y el mejoramiento institucional, entonces se convierte en un ritual de rendición de cuentas [Vicerrector 00-03]

La acreditación fue un factor de mejora de la universidades, independientemente de la mejoras que tenga porque hay problemas de la acreditación de calidad, porque no considera distintos tipos de universidad porque se juzga todos por un ideal que tiene alguien, hay un montón de problemas sin embargo yo digo esto ha sido un factor de mejora de la universidades del país y digo de las públicas y de las privadas, así como pienso que el sistema educativo público de educación superior del país tenga publica y privadas y maso menos compitan, yo creo que eso ha ayudado a fortalecer algunas universidades, esa competencia ha sido muy sana, porque si te miden con otras universidades ayuda que otros te miren y te ayuden a mejorar [PreMEN 02-10]

Las remembranzas de los diferentes agentes, participantes de los momentos de inversión, reiteran su percepción sobre lo acontecido durante dicho periodo y aunque la identificación de dichas voces es de carácter subjetivo, permite analizar posiciones y agenciamientos de esquemas de pensamientos políticos.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Un elemento significativo en la elaboración de las conclusiones lo constituye el modelo teórico de construcción de análisis del discurso pedagógico de la teoría de transmisión cultura propuesto por Basil Bernstein, en medida que sirvió como referente conceptual y modelo metodológico de análisis. Con esta orientación se realizó el análisis de las relaciones entre los diferentes campos: el campo internacional, el campo oficial y el campo institucional a partir del modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico, con el cual da respuesta a las preguntas de investigación delimitadas en ¿Cómo inciden los discursos sobre el aseguramiento de la calidad del campo internacional en el campo de recontextualización oficial nacional en el período 1996 - 2006? y ¿De qué manera se afecta el campo institucional -Universidad Nacional de Colombia-, en sus políticas académicas, su autonomía y los procesos de elección rectoral a partir de la promulgación del discurso pedagógico oficial?, dichas preguntas que orientaron esta investigación nos permitió cuestionar y abordar profundamente nuevos aspectos que salieron en el trayecto de esto 4 años de trabajo.

Los diferentes resultados de la presente investigación y el mismo modelo teórico nos permitieron identificar dos niveles, el nivel de generación de prácticas y discursos, y el nivel de recontextualización, siendo estos el centro de atención del trabajo, podemos concluir que:

En el primer nivel es importante denotar la incidencia de las agencias que pertenecen al campo internacional como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO, las cuales tuvieron un papel protagónico en la construcción de referentes que legitimaron los discursos y los parámetros para el desarrollo de las políticas y agencias responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad que progresivamente se fueron impulsando en los distintos países de América Latina. Se aprecia, en este sentido, que los discursos sobre la calidad adquieren un carácter de mecanismo estructural de poder y control que delimita cada vez más el sentido mismo de la educación superior y de la universidad. Así, el campo internacional ha logrado disponer de unos mecanismos estratégicos a partir de los sistemas de información y regulación en los que se definen y orientan las dinámicas del campo de producción por medio de la transnacionalización de la economía y el campo de control simbólico por medio de globalización cultural, generando que estos dos campos, el de producción y el de control simbólico establezcan la naturaleza del campo oficial nacional a través de las manifestaciones presentes en la recontextualización del discurso pedagógico oficial. Nos lleva a concluir que las relaciones dentro de los campos que intervienen en este primer nivel, como el campo internacional, el campo de control simbólico, el campo de producción y los principios dominante tienen una alta influencia del modelo económico vigente, el mercado y la globalización.

Por su parte en el nivel de generación, el campo internacional ha enfocado su atención en los sistemas de información, esto debido a la misma globalización en la cual ha primado la competencia y la comparación, uno de los mayores argumentos que ha prevalecido en Banco Mundial. Los sistemas de información que presenta el campo

internacional van más allá del nivel académico que presentan las instituciones en exámenes estandarizados, estos sistemas de información evolucionaron a dar cuenta de todo tipo de elementos como, el costo anual por estudiantes, la infraestructura de las universidades, cantidad de docentes contratados, número de investigaciones que se realizan, entre otros aspectos que hoy en día son evaluados para las aprobaciones de acreditación institucional.

En el segundo nivel de recontextualización se establece una disparidad de los procesos de transmisión y reproducción del discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico institucional; esto debido a que los discursos provenientes del campo internacional se recontextualizan en el campo oficial de forma más sencilla, ejemplo de esto fue la construcción de una instancia oficial encargada específicamente de los procedimientos de evaluación de la calidad que, en el caso colombiano fue llamado el Sistema Nacional de Acreditación SNA, legitimado desde la Ley general de Educación y para lo cual se crea una agencia especializada para su desarrollo: el Consejo Nacional de Acreditación CNA, al que pertenecían agentes del campo pedagógico provenientes del campo institucional, esto es, agentes vinculados a universidades con trayectoria y reconocimiento académico; dichos agentes cumplían con la responsabilidad de recomendar o no la acreditación institucional ante la agencia gubernamental responsable de su otorgamiento, esto es, el Ministerio de Educación Nacional., Este tipo de organización fue planteada previamente en el campo internacional, y posteriormente es recontextualizado al campo oficial nacional.

En el campo oficial, ha buscado la inspección y vigilancia de la educación como forma de dar respuesta a las exigencias sociales de regulación y búsqueda de la calidad del campo internacional, las cuales concuerda con las demandas de la UNESCO y el Banco Mundial, que se ubican como elemento de preocupación internacional que se apuesta establecer en la agenda educativa regional desde la década de los años noventa en el que la calidad toma fuerza gracias al campo económico que lo ubica como elemento principal para el desarrollo del capital humano. En los discursos del Banco Mundial y la UNESCO, la calidad es considerada de manera amplia y desde múltiples dimensiones tal, que se contemplan varias áreas del que hacer administrativo y académico, lo que le implica a los programas de educación superior, fortalecer y transformar los procesos de selección, llevar a cabo e implementar procesos de evaluación, formación y remuneración docente (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018).

Al reglamentar la organización del Sistema Nacional de Acreditación que genera los mecanismos para la evaluación de la calidad, respetando la autonomía y la autoevaluación de las instituciones siendo estos elementos de controversia por el nivel que verdaderamente tiene de autonomía las universidades. A partir de allí, se crean los lineamientos para garantizar la calidad educativa, entendida, como las características que permiten reconocer como un programa o institución presta su servicio y cuál es el ideal en su funcionamiento; a diferencia de la acreditación que es el acto por el cual el Estado hace público este reconocimiento, el cual es recontextualizado del campo internacional por la importancia de la creación de los sistemas de información. Por

consiguiente, se establece un proceso de acreditación en mira de buscar la evaluación educativa y el reconocimiento público de la calidad.

En el caso institucional la recontextualización tiene mayor complejidad debido a un grado de autonomía relativa más fuerte defendido por parte de los agentes que pertenecen a este campo. En este sentido, es notable la importancia que la política oficial nacional del momento le otorgó a lograr que la universidad pública más importante del país - la Universidad Nacional de Colombia- se distanciara de su pretensión de constituir su propio proceso de aseguramiento y evaluación de la calidad y se adscribiera al modelo que por la época se estaba configurando con el respaldo de importantes universidades públicas y privadas del país. Esta dinámica es especialmente conflictiva y explícita en el marco del proceso de elección de rector general para el periodo 2003 – 2006, en el cual el debate central en el MEN fue vincular a la Universidad Nacional de Colombia al SNA, lo cual trajo consigo luchas internas para definir el modo de recontextualización del discurso de la calidad proveniente del Estado a la Institución. En torno a este mecanismo estratégico del aseguramiento de la calidad es posible identificar los distintos niveles de afectación que produce la política, y las diferentes orientaciones discursivas que entran en la disputa por su legitimación, pues mientras la normatividad y las regulaciones generales del país (Constitución política, ley general y Ley 30) sostienen la defensa de la autonomía de las instituciones de educación superior; la operativización de este tipo de mecanismo de control logra ubicarse por encima y trascender los discursos que lo fundamentan. En este contexto, resulta de gran valor el reconocimiento de las distintas posiciones adoptadas por una

institución tan relevante para el país como es la Universidad Nacional, que se ve confrontada por distintas racionalidades que a su interior van a coexistir.

En tal sentido es evidente observar cierta complejidad de la Universidad Nacional en relación del cómo se concibe el deber ser del rector general, es así que en los últimos 20 años ha prevalecido la orientación del rector no como un administrador; pues en general los cargos de rector en la UNAL los han ocupado académicos, los cuales se considera tiene la concepción de universidad desde una perspectiva académica, por lo tanto, este tipo de elección ha prevalecido desde la época en que los nombramientos para el cargo los realizaba directamente el presidente de la República, para de manera posterior dejar esta responsabilidad en cabeza del CSU

Resulta importante resaltar que el cambio de discurso que se da a partir del tiempo, lo cual se evidencia en el análisis de las actas durante la temporalidad de 1997 a 2006 y visto también esto en el anexo 20 y 21, en el que se observa claramente como los diferentes procesos de acreditación hasta el 2003 fue de cero, y posterior a esta fecha fue en aumento, además se denota en donde los diferentes consejos tenían una perspectiva clara orientada a que la autoevaluación era el mejor medio de garantizar la calidad de la Institución, es así que no hubo ni una sola página en la que se mencionara la necesidad de una acreditación por medio del SNA, demostrando así que los diferentes actores que pertenecían a dichos escenarios de toma de decisiones habían asumido dicha idea; además de esto, la coordinación de Moncayo estuvo todo el tiempo orientada a la consolidación de una universidad de cambios normativos, pues en su primera administración la llevo a realizar ajustes desde el Estatuto General hasta los reglamentos de pregrado y posgrado, pasando por las mayas curriculares, es decir para heteronomía vigente

En palabras de un consejero, este afirmaba la importancia que Moncayo volviera a la rectoría, todo esto con el fin de que la Universidad Nacional entrara a la

estandarización de la política de calidad en el país.

No obstante, este cambio institucional no fue nada fácil, aun cuando en el 2003 se quería perpetuar una idea de calidad, las opiniones que favorecieron la acreditación caracterizaron esa época como la “la propuesta de acreditación nos costó lágrimas de sangres”[Rector 03-05] ya que aun cuando se reconoce que no fue una propuesta que tuviera una simpatía mayorista, se terminó por aceptar como propia a los diferentes agentes que posteriormente hicieron parte en los órganos de decisión de la universidad

En el 2010 la Universidad Nacional recibe la acreditación institucional por 10 años, acreditación que fue entregada por Fernando Chaparro quien fue el Coordinador de CNA y por la ministra de educación de su momento Cecilia María Vélez, la cual realizó el siguiente pronunciamiento:

Es para nosotros muy importante estar aquí entregando esta acreditación a la Universidad Nacional de Colombia por 10 años en donde se le se reconocen públicamente los esfuerzos para lograr altos niveles de calidad en sus programas académicos y mejorar sus procesos de organización, funcionamiento y cumplimiento de su función social. Este reconocimiento comprende las sedes de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira, así como aquellas de presencia nacional en la Amazonía, el Caribe y la Orinoquía. [...] No fue hasta el 2004 que la universidad empezó a pensarse en acreditarse, esto selo debemos a ellos a las personas que inician procesos (Vélez,C, 2010)

La ministra de educación, deja claro la importancia que tenía para ellos la acreditación institucional de la Universidad Nacional de Colombia, esto debido al principio dominante de recontextualizar los discursos de calidad del campo internacional en el país. Es valioso resaltar las palabras de un entrevistado que mencionaba “antes hablar de acreditación era del diablo, ahora si cualquier programa se acredita como por ejemplo el de estadística se realiza toda una celebración con coctel y comida” [Rector 03-05]

Esto solo son muestras claras que fue tan solo en este momento que se comenzó a naturalizar y recontextualizar un ideal de universidad por medio de la

acreditación.

Por último, este trabajo investigativo analiza las dinámicas de recontextualización del discurso de la calidad, no obstante, este modelo puede utilizarse para desarrollar el análisis de otras políticas que son de afectación institucional.

REFERENCIAS

- Acuerdo 44 del CSU. (1986). Por el cual se expide el estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad nacional de Colombia. Consejo Superior universitario.
- Acuerdo 45 del CSU. (1986). Por el cual se adopta el Estatuto de personal docente de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 05 de 1995. "Por medio del cual se expide el reglamento, funciones e integración del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia". Bogotá, Colombia. CESU.
- Acuerdo 013 del CSU. (1999). Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Consejo Universitario.
- Acuerdo 003 del CSU. (2000). Por la cual se reglamenta el nombramiento del Rector General. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Consejo Superior Universitario.

Acuerdo 011 del CSU. (2005). Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad nacional de Colombia. Consejo Superior Universitario.

Aguilera, M. (2001). Universidad Nacional de Colombia: Génesis y Reconstitución (1826 - 175 años). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de

Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias.

Banco Mundial. (1991). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1991: La tarea acuciante del desarrollo*. Resumen. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/11/03/000011823_20051103163241/Rendered/PDF/340570spanish.pdf

Banco Mundial (1998). *Burki, Shahid J. y Perry, G. Más allá del Consenso de Washington. La Hora de la Reforma Institucional. Estudios del Banco Mundial sobre América, serie Puntos de vista. Latina y El Caribe*. Washington, D.C.: Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/11/07/000333038_20101107235749/Rendered/PDF/184280PUB0SPANISH0Box3537658B01PUBLIC1.pdf

Banco Mundial (1998). *Más allá del Consenso de Washington. La Hora de la Reforma Institucional* Burki, Shahid J. y Perry, G.

Banco Mundial – UNESCO. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas. Grupo especial sobre Educación Superior y Sociedad.* Washington, D.C. Recuperado de www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf

Banco Mundial (2003) *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria.* Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>

Banco Mundial. (2008). *La calidad en la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Unidad de gestión del sector de desarrollo humano, oficina regional de América latina y el Caribe:* Washington D.C.

Barrero, S. (2010, 05, 09). UN, única con acreditación por 10 años. Al día con las noticias, monitoreo de prensa. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-230545.html>

Bernstein, B. (1988). Clase, código y control: *Hacia una teoría de transmisiones educativas.* Volumen 2. Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la Transmisión cultural.* Barcelona, España: El Roure Editorial, S. A.

Bernstein, B. (1993). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico.* Bogotá, Colombia: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas “El Griot”

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del Discurso Pedagógico Clases, Códigos y Control*. Volumen IV. Traducción Pablo Manzano. Madrid, España: Editorial Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. En, Díaz, M. y López, N. (Eds.). Bogotá, Colombia: Colecciones Magisterio.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del Discurso Pedagógico*. En: Revista Colombiana de Educación, pp. 81-121, Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Bustamante, G. (2006). Conferencia sobre evaluación presentada en el marco del Primer Taller Regional del Proyecto Relación PEI – ECAES en seis Universidades de Colombia.
- Cardona, M., Montes, I., Vásquez, J., Villegas, M., y Brito, T., (2007). *Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Medellín, Colombia: Ediciones Universidad EAFIT.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2011). *Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (aq) a partir de información provista por actores relevantes*. Bogotá, Colombia: CINDA.
- CESU. (2016). Consejo Nacional de Educación Superior. Acuerdo No.4. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_04_cesu_2016.pdf
- Cifuentes, J. y Pérez, M. (1999). Sistema de acreditación colombiano, visión analítica. En: Colección Estudios e Informe CINDA. *Acreditación de Programas, reconocimiento de títulos e integración*. Santiago, Chile: ASCUN. Recuperado de [https://www.cinda.cl/download/libros/Acreditaci%C3%B3n%20de%20Programas,](https://www.cinda.cl/download/libros/Acreditaci%C3%B3n%20de%20Programas)

[%20Reconocimiento%20de%20T%C3%ADtulos%20e%20Integraci%C3%B3n.p
df](#)

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2011). El sistema de mejoramiento continuo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-190009_SMC_2010.pdf

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2014). Consejo Nacional de Acreditación. Obtenido de <https://www.cna.gov.co/1741/article-186382.html>

Consejo Nacional de Acreditación de la Republica de Colombia (CNA). (s.f.). *Acreditación Institucional*. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-186371.html>

Consejo Nacional de Acreditación de la Republica de Colombia (CNA). (2011). *El sistema de mejoramiento continuo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)*. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-190009_SMC_2010.pdf

Consejo Superior Universitario (CSU). (2000 c). Acta No. 13, del 10 de abril. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Superior Universitario (CSU). (2000). Acta No. 02, del 8 de febrero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Superior Universitario (CSU). (2000 a). Acta No. 10, del 28 de marzo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Superior Universitario (CSU). (2000 b). Acta No. 11, del 3 de abril. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Superior Universitario (CSU). (2003). Acta No. 5, del 1 de abril. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Superior Universitario (CSU). (2007). Acta No. 02, del 8 de febrero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Superior Universitario. CSU (1997). Acta 9 del 10 de abril. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Constitución Política de Colombia. (1991). Presidencia de la República. Bogotá: Impreandes.

Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades, Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Catalunya, España.

Decreto 3686 de 1954. Presidencia de la Republica de Colombia. Bogotá, Colombia, 22 de diciembre de 1954. "Se provee el desarrollo de las universidades colombianas".

Decreto 3176 de 1968. Presidencia de la Republica de Colombia. Bogotá, Colombia, 26 de diciembre de 968. "Por el cual se garantice el Fondo Universitario Nacional".

Decreto 80. (1980). Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá: Presidencia de la República.

Decreto 81 de 1980. Presidencia de la Republica de Colombia. Bogotá, Colombia. 22 de enero de 1980. "Por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior".

Decreto 1210. (1993). Por el cual se reestructura el régimen orgánico especial de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Presidencia de la República.

Decreto 2904 de 1994. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Bogotá, Colombia, 31 de Diciembre de 1994. “Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992”.

Decreto 895. (1996). Por el cual se crea la "Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior. Bogotá: Ministerio de Justicia.

Decreto 2230 de 2003. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Bogotá, Colombia, 8 de Agosto de 2003. “Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones”.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1990). *Plan Nacional de Desarrollo 1990 – 1994. La Revolución Pacífica 1990 - 1994*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/gaviria_Estrategias_del_plan1.pdf

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1994). *Plan Nacional de Desarrollo 1994 – 1998. El salto Social 1994 - 1998*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Samper_tiempo_gente.pdf

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1995). Plan Nacional de Desarrollo llamado “Salto Social”. Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1998). *Plan Nacional de Desarrollo 1998 – 2002. Cambios para construir la paz*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Compromisos_Fundam.pdf

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006. Hacia un Estado comunitario*. Recuperado de <http://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND.PDF>

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2016). Departamento nacional de Planeación. Obtenido de <https://www.dnp.gov.co/Paginas/inicio.aspx>
- Díaz, M. (1985). *Introducción al estudio de Bernstein*. En: Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Centro editorial, Universidad del Valle.
- Díaz, M. (2000). Aproximación inicial. Bernstein y la Pedagogía. En: *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Colecciones Magisterio.
- Díaz, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (2002). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colciencias, Universidad Sur colombiana. Neiva.
- Díaz, M. & López, N. (2000). *Bernstein Basil. Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Colección SEMINARIUM. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Díaz, M. & López, N. (2002). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colciencias, Universidad Sur colombiana. Neiva.
- Díaz, M., Valencia, G., Muñoz, J, Vivas, D., y Urrea, C. (2006). *Educación superior: Horizontes y Valoraciones, Relación PEI – ECAES*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Díaz, M., Valencia, G., Muñoz, J., Vivas, D. y Urrea, C. (2006). *Educación superior: Horizontes y Valoraciones, Relaciones PEI – ECAES*. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Economía y sociedad. (1993). Economía y sociedad. España: Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, O. (s.f.) *Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina*.

Gaceta de Colombia. (1828). Número 378. Obtenido de http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/revista/blabr1142013_n_378.pdf

Galarza, J. (1993). *Evaluación del desempeño y acreditación universitaria en Colombia*.

En: Acreditación Universitaria en América Latina, Antecedentes y Experiencias, pp. 189 – 201. Santiago, Chile: CINDA. Recuperado de <https://www.cinda.cl/download/libros/Acreditaci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20Antecedentes%20y%20Experiencias.pdf>

Garzón, C.A. (Mayo del 2014). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. Oficina Nacional de Planeación. Recuperado de http://www.onp.unal.edu.co/ADMON_ONP/ADJUNTOS/20141211_112012_2013%20Revista%20Indicadores%20y%20estadisticas%202014dic11.pdf

Gómez, R. (2005). Los planes de desarrollo a partir de la apertura económica 1990-2002. Bogotá: Norma editores.

Graizer, O. & Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 133 – 158.

Hernández, C. (2002). Universidad y Excelencia. En Henao, M., Hernández, C., Hoyos, G., Pabón, N., y Velasquez, M. (2002). *Educación Superior, Sociedad e*

Investigación. Cuatro estudios basicos sobre educacion superior, pp. 5 – 108.

Bogotá: Servigrafics.

Lamarra, N. (2005). *Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario: una visión latinoamericana comparada*. pp. 91 – 118.

Santiago de Chile, Colombia: Colección Gestión Universitaria CINDA.

Ley 18. (1826). Sobre organización y arreglos de la instrucción pública, aprobado por Congreso la sesión del 10 de marzo de 1826. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Ley 30 de 1992. Diario Oficial de la Republica de Colombia 40700, Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992. “Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior”. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ley 30. (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Ley 66. (1867). Bogotá: Congreso de los Estados Unidos de Colombia.

López, F & Cruz, Y. (2006). *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa editores.

Mantilla, I. (2017). Los primeros años de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/los-primeros-anos-de-la-universidad-nacional-de-colombia-columna-686306>

Marco Palacio (2003). *Hacia la innovación institucional de la Universidad Nacional*.

Martínez, A. (1993). La Evaluación Académica e Institucional de la Educación Superior en Colombia. En: CINDA. Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias pp. 201-212. Santiago, Chile: CINDA. Recuperado de

<https://www.cinda.cl/download/libros/Acreditaci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20Antecedentes%20y%20Experiencias.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Instituciones de Educación Superior. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231240.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Resolución Número 2513 de 9 de abril de 2010. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=37568

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-242160_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Consejo Nacional de Educación Superior -CESU. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196487.html>

OEI. (2016). Organización de Estados Iberoamericanos. Evolución Histórica del sistema educativo. Obtenido de www.oei.es/historico/quipu/colombia/col02.pdf

Osorio, J. (2001). Notas para la historia de la universidad colombiana, al siglo XX. Bogotá: Norma editores.

Restrepo, E. (2003). La Universidad Nacional en el siglo XIX Documentos para su historia. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/1448/2/01PREL01.pdf>

Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. repensando el gobierno de las universidades públicas en américa latina. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Samper, J. (2011). Creación de la Universidad Nacional. Obtenido de http://www.colombiamania.com/historia/index_historia/07_otros_hechos_historicos/0080_creacion_universidad_nacional.html

Tunnermann, C. (s.f.). *Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación*. Recuperado de http://www.uam.ac.pa/pdf/tema_interes_1_evaluacion_acreditacion_uam.pdf

UNESCO- IESALC. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, Francia.

Universidad Nacional de Colombia (1999) Plan Global de Desarrollo (). Un compromiso académico y social con la Nación Colombiana (1999-2003). Recuperado de <http://planeacion.medellin.unal.edu.co/images/documentos/PlanGlobal1999-2003.pdf>

Universidad Nacional de Colombia (2004). Plan Global de Desarrollo (2004-2006). Recuperado de

<http://planeacion.medellin.unal.edu.co/images/documentos/PlanGlobal2004-2006.pdf>

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2006). Informe de gestión (2003-2006).

Recuperado de

http://www.onp.unal.edu.co/ADMON_ONP/ADJUNTOS/20130227_110919_Inf_de_Gestion_2003_2006_Fayad.pdf

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2013). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. Revista de la Oficina Nacional de Planeación, 2(4), 15-22.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2016). Reseña histórica. Obtenido de http://www.unal.edu.co/contenido/sobre_un/sobreun_resena.htm

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (s.f.). Misión y Visión. Recuperado de <http://unal.edu.co/la-universidad/mision-y-vision.html>.

Vélez, C. (2010). Intervención de la Ministra de Educación. Acto de acreditación institucional de la Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-227078_recurso_1.doc

Vicerrectoría Académica (s.f.). El sistema de evaluación externa adoptado por la universidad nacional de Colombia y el sistema de acreditación colombiano.

ANEXOS

Anexo 1 Corpus del Campo Internacional

Corpus Campo Internacional

#	Organización	Año	Título	Ubicación
1	Banco Mundial	1991	Informe sobre el Desarrollo Mundial 1991: La tarea acuciante del desarrollo.	Carpeta Campo Internacional
2	Banco Mundial	1998	Más allá del Consenso de Washington. La Hora de la Reforma Institucional	Carpeta Campo Internacional
3	Banco Mundial y UNESCO	2000	La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas.	Carpeta Campo Internacional
4	Banco Mundial	2003	Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria.	Carpeta Campo Internacional
5	Banco Mundial	2008	La calidad en la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política.	Carpeta Campo Internacional
6	OCDE y Banco Mundial	2012	Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia.	Carpeta Campo Internacional
7	UNESCO	1998	La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.	Carpeta Campo Internacional
8	UNESCO-IESALC	2006	Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005.	Carpeta Campo Internacional
9	BANCO MUNDIAL	2003	La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para su reforma	Carpeta Campo Internacional
10	Banco Mundial	1997	Informe sobre el Desarrollo Mundial 1997	Carpeta Campo Internacional
11	Carlos Augusto Hernández		UNIVERSIDAD Y EXCELENCIA	Carpeta Campo Internacional
12	Yazmín Cruz López		La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades	Carpeta Campo Internacional
13	MARIO DÍAZ VILLA		EDUCACIÓN SUPERIOR: HORIZONTES Y VALORACIONES RELACION PEI-ECAES	Carpeta Campo Internacional
14	Norberto Fernández Lamarra		Los procesos de Acreditación en el Desarrollo de las Universidades	Carpeta Campo Internacional
15	Tunnerman		Calidad, evaluación institucional, acreditación.	Carpeta Campo Internacional
16	Ernesto Villanueva		Aseguramiento de Calidad y convergencia de la educación superior en América Latina	Carpeta Campo Internacional
17	María José Lemaitre		UNA MIRADA ACTUAL AL DESARROLLO DE PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	Carpeta Campo Internacional
18	MEN		Estado del arte del Sistema Nacional de Acreditación e edificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad	Carpeta Campo Internacional
19	Sueli Pires, Dias Sohbriño		Hacia una política Regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para américa latina y el caribe	Carpeta Campo Internacional
20			Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe	Carpeta Campo Internacional

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 2 Modelo de ficha de lectura de los documentos del corpus del campo internacional

FICHA DE LECTURA		
CAMPO INTERNACIONAL		
Título:		La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas.
Autor (es):	Banco Mundial y UNESCO	
Fecha:	2000	
Forma de Citar:	Banco Mundial y UNESCO (2000)	
Pág.	Cita	Comentarios
90	<i>Lo mínimo que todo país necesita es contar con un pequeño grupo de sus propios ciudadanos capaces de entregar orientación informada y asesoría experta en materia de desarrollo científico y tecnológico, por lo tanto, es necesario promover y dar apoyo a aquellas personas que sean capaces de llegar a ser autosuficientes en materia científica. La colaboración internacional es importante para lograr este objetivo; además, la cooperación regional es esencial para los países más pequeños, donde no es práctico tener universidades dedicadas a la investigación</i>	Cauno las instituciones de educación superior consiguen que los sectores económicos den cuenta de la importancia de la investigación y la acreditación de los programas académicos relacionados con ciencia y tecnología, para el desarrollo de un país, la productividad entra en auge y la calidad de vida aumenta.
92	<i>No obstante, a pesar de algunos éxitos, los países en desarrollo están quedando muy rezagados respecto de los industrializados en cuanto a sus aptitudes y logros científicos y tecnológicos. Tal vez el aspecto más lamentable de esta tendencia sea la escasa atención que reciben muchas áreas de la investigación científica que tienen grandes posibilidades de creación de bienes públicos internacionales. Estos problemas no auguran un adecuado desarrollo social y económico; más bien sugieren que aumentarán las desigualdades en los estándares de vida a nivel mundial.</i>	Colombia es uno de los que en empela pocos recursos a la educación en general y en la superior en particular, la escasez de recursos destinados a la ciencia y tecnología permite que el progreso del país se vea desigual con respecto a los países del mundo, es por ello que la calidad de vida no mejora y la productividad es desigual.
106	<i>Tanto el análisis estadístico como los estudios de casos y la observación directa coinciden en la importancia fundamental que tiene la educación superior para el desarrollo, como se señala a continuación:</i> <i>Crecimiento económico. La vitalidad de la educación superior es un elemento fundamental, y cada vez más determinante, dela posición delos países en la economía mundial. Contribuye a desarrollar la productividad laboral, la energía empresarial y la calidad de vida;</i>	Cuando en un país se tiene en cuenta la calidad de la educación superior, esta permite abrir oportunidades no solo en el ámbito humanístico si no de producción y expansión de la economía de un país.
107	<i>No se valora suficientemente la importancia social y económica de los sistemas de educación superior y de las instituciones que los conforman. A diferencia de la educación primaria y secundaria, no hay una visión compartida de la naturaleza y magnitud de lo que puede aportar la educación superior al desarrollo.</i>	A pesar de que el panorama para Colombia es desolador, comprender esta realidad es fundamental para un sector que requiere inversiones de largo plazo a cambio de beneficios sociales difíciles de medir. Sin esto, a las instituciones de educación superior se las trata, a

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 3 Corpus del Campo Nacional

Corpus Campo Nacional

#	Organización	Año	Título	Ubicación
1	DNP	1990	Plan Nacional de Desarrollo 1990 – 1994	Página Web del PND
2	DNP	1994	Plan Nacional de Desarrollo 1994 – 1998	Página Web del PND
3	DNP	1998	Plan Nacional de Desarrollo 1998 - 2002	Página Web del PND
4	DNP	2002	Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006	Página Web del PND
5		1991	Constitución Política de Colombia	Carpeta Campo Nacional
6		1992	Ley 30 de Diciembre 28 de 1992	Carpeta Campo Nacional
7		1980	Decreto 80 de 1980	Carpeta Campo Nacional
8		2006	La Revolución Educativa 2002 – 2006	Carpeta Campo Nacional
9	MEN	2010	Acciones y Lecciones 2002 – 2010	Carpeta Campo Nacional
10	CINDA	1993	ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA Antecedentes y Experiencias	Carpeta Campo Nacional
11	CINDA	2011	Informe Final Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad a partir de información provista por actores relevantes	Carpeta Campo Nacional
12	CNA	2011	EL SISTEMA DE MEJORAMIENTO CONTINUO DEL CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA)	Carpeta Campo Nacional
13	MEN	2010	BALANCE DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002 – 2010	Carpeta Campo Nacional
14	Educación compromisos de todos	2010	Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002 – 2009	Carpeta Campo Nacional
15	Ana Lucía Gazzola	2008	Hacia una Política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para américa latina y el caribe	Carpeta Campo Nacional
16	Jairo Cifuentes y María Pérez		SISTEMA DE ACREDITACION COLOMBIANO, VISIÓN ANALÍTICA	Carpeta Campo Nacional
17	Óscar Espinoza Díaz		Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina	Carpeta Campo Nacional
18	Alberto Roa Várelo		HACIA UN MODELO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: ESTÁNDARES BÁSICOS Y ACREDITACIÓN DE EXCELENCIA	Carpeta Campo Nacional
19	Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A.,		<i>Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia</i>	Carpeta Campo Nacional

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 4 Modelo de ficha de lectura de los documentos del corpus del campo nacional

FICHA DE LECTURA		
Campo Nacional		
Título:	<u>Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones</u>	
Autor (es):	<u>Ministerio de Educación Nacional</u>	
Fecha:	<u>Julio del 2010</u>	
Forma de Citar:	<u>MEN (2010)</u>	

Pág.	Cita	Comentarios
28	En la educación superior, el Decreto-Ley 80 de 1980 fijó un conjunto de normas básicas para el sector, pero no logró establecer un esquema satisfactorio de financiación para las universidades públicas, aunque el Gobierno les asignaba recursos cada vez mayores, y se produjo una expansión en la oferta privada con una proliferación de programas sin referentes de calidad apropiados y a pesar de la gestión del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), a quien se había entregado la inspección y vigilancia de la calidad en la educación superior. (MEN, 2010, p.28)	Este apartado “La constitución de 1991. El punto de quiebre” estudio los avances que se han llevado a cabo desde la década de los 90s hasta el presente documento; allí, mencionan que a partir del Decreto Ley 80 de 1980 donde se postularon una serie de normas básicas para la educación superior, se produjo una expansión de la oferta privada con programas sin referentes de calidad apropiadas. Es decir, que no se habían cumplido los parámetros de calidad que se han logrado hasta el momento. Además, menciona al ICFES como entidad encargada de la inspección y vigilancia de la calidad en la época de del Decreto, entidad que actualmente, ya no tiene el control sobre la calidad.
37	El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) comenzó su gestión en 1995 y, al año siguiente, publicó la primera versión de los “Lineamientos para la Acreditación”, complementados en 2001 con los “Lineamientos para la Acreditación Institucional”.(MEN, 2010, p.35)	Continuando con el apartado, da datos puntuales de la primera versión de los “Lineamientos para la acreditación” (1995) complementados en 2001 con los “Lineamientos para la Acreditación Institucional” establecidos por el CNA. En este punto se puede hablar de claridad en los parámetros, algo que en las anteriores leyes no estaba especificado.
37	El mecanismo de control que utilizó el ICFES para regular la apertura de nuevos programas fue exigir su registro en su sistema de información con un código que el instituto otorgaba a cada uno de ellos. De esta forma, no podía haber oferta de programas sin que tuvieran el código de registro del ICFES. Mediante el Decreto 272 de 1998, el cual reglamentaba el Artículo 113 de la Ley 115 de 1994, se estableció que, a partir de su vigencia, los nuevos programas de pregrado y de especialización en educación requerirían la “Acreditación Previa” otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, previo concepto del CNA.	En el momento en que el ICFES estuvo a cargo de la vigilancia y control de la Educación superior su primer mecanismo fue la creación de un código que otorgaba a los nuevos programas, con el fin de regular la apertura. Este fue el inicio para exigir la “Acreditación previa” a nuevos programas de pregrado y especialización, que otorgaba el MEN previo concepto del CNA. Este código fue algo positivo que empezó a regular la creación de programas por parte de universidades y no universidades, de esta manera se cuidaba la oferta académica.

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 5 Corpus del Campo Institucional Universidad Nacional de Colombia

Corpus Campo Institucional

#	Organización o autor	Año	Título	Ubicación
1	Rectoría UNAL	1997	Plan Global de Desarrollo UNAL 1997 – 1999	Carpeta Campo Institucional
2	Rectoría UNAL	2003	Plan Global de Desarrollo UNAL 2003 – 2006	Carpeta Campo Institucional
3	Rectoría UNAL	1999	Plan Global de Desarrollo UNAL 1999 – 2003	Carpeta Campo Institucional
4	CSU UNAL	2000	Acuerdo 003 “Por la cual se reglamenta el nombramiento del Rector General”	Carpeta Campo Institucional
5	CSU UNAL	1999	Acuerdo 013 “Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia”	Carpeta Campo Institucional
6	CSU UNAL	2005	Acuerdo 011 “Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia”	Carpeta Campo Institucional
7	MEN	2010	Resolución 2513 “Por el cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Nacional de Colombia”	Carpeta Campo Institucional
8	CSU UNAL	2008	Acuerdo 021 “Por el cual se reglamenta la designación de Rector en la Universidad Nacional de Colombia”	Carpeta Campo Institucional
9	Oficina Nacional de Planeación	2013	Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia	Carpeta Campo Institucional
10	CSU UNAL	1999	Acuerdo 023 “Por el cual se adopta en la UNAL un proceso único de autoevaluación de sus programas curriculares”	Carpeta Campo Institucional
11	CSU UNAL	2001	Acuerdo 018 “Por el cual se dictan normas sobre acreditación externa de programas académicos”	Carpeta Campo Institucional
12	CSU UNAL	2003	Acuerdo 031 “Por el cual se derogan las normas sobre acreditación externa de programas académicos”	Carpeta Campo Institucional
13	Rectoría UNAL	2003	HACIA LA INNOVACION INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL, Propuesta del Rector Marco Palacios	Carpeta Campo Institucional
14	Rectoría UNAL	1999	Informe de gestión Rectoría de la UNAL 1997 – 1999	Carpeta Campo Institucional
15	Rectoría UNAL	2000	Informe de gestión Rectoría de la UNAL 2000 - 2003	Carpeta Campo Institucional
16	Rectoría UNAL	2006	Informe de gestión Rectoría de la UNAL 2003 - 2006	Carpeta Campo Institucional
17	Victor Manuel Moncayo	1999	Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario	Carpeta Campo Institucional
18	Cecilia María Vélez	2010	Intervención de la Ministra de Educación, Acto de acreditación institucional UNAL	Carpeta Campo Institucional

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 6 Modelo de ficha de lectura de los documentos del corpus del campo Institucional Universidad Nacional de Colombia

FICHA DE LECTURA		
Campo Institucional		
Título:	<u>Por medio de la cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Nacional de Colombia</u>	
Autor (es):	<u>Ministerio de Educación Nacional</u>	
Fecha:	<u>9 de abril de 2010</u>	
Forma de Citar:	<u>MEN (2010)</u>	
Pág.	Cita	Comentarios
1	La acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconcomiendo que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas.	Los pares académico los cuales son parte del campo pedagógico, legitiman los procesos de aseguramiento de la calidad por parte del campo oficial
1	La universidad Nacional de Colombia, solicito al Consejo Nacional de Acreditación la Acreditación Institucional.	Es el campo institucional quien realiza la solicitud voluntariamente
2	Se ha demostrado que la Universidad Nacional de Colombia ha logrado niveles de calidad suficientes para que, de acuerdo con las normas que rigen la materia, sea reconocido públicamente este hecho a través de un acto formal de acreditación institucional	El campo institucional da cuentas a la luz pública que cumple los niveles de calidad que establecen la ley.
3	El compromiso institucional con la cultura de la autoevaluación, autorregulación, la existencia de mecanismos estructurales internos para el aseguramiento de la calidad tanto institución como de los programas	Se mantiene la práctica de autoevaluación como uno de los métodos de verificación de la calidad institucional
3	La producción académica de los profesores concretada en artículos publicados en revistas indexadas de circulación nacional e internacional	Uno de los criterios de verificación de la calidad es la producción académica del campo académico
3	La interdisciplinariedad, flexibilidad, calidad y pertinencia de los currículos de la institución, así como las estrategias en marcha para incentivar que los estudiantes de pregrado culminen sus estudios	Otro de los criterios de verificación de la calidad es el currículo de la institución
3	El excelente desempeño de los estudiantes de la Universidad en las pruebas ECAES	Los exámenes de estandarización de carácter nacional
4	La adecuada infraestructura física y de otras dependencias adscritas a las sedes, así como la calidad de los laboratorios de docentes y de investigación, de los recursos beneficiando también a los demás miembros de la comunidad de la institución	La infraestructura es elemento clave que se tiene en cuenta para la verificación de la calidad
4	La solidez y manejo transparente de los recursos financieros, y los adecuados controles con que cuenta la universidad; así como la capacidad de la institución para la gestión de recursos propios.	Manejo de los diferentes recursos que tiene la universidad
4	Se debe proseguir con la vinculación de doctores y con el apoyo al plan de desarrollo profesoral en programas de posgrados especialmente a nivel doctoral	Uno de los factores a mejorar es el aumento de profesores con estudios doctorales.

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 7 Modelo de entrevista semiestructurada realizada a los diferentes agentes

Entrevista semiestructurada a Rector 03-05, con el fin de conocer el proceso de acreditación en la Universidad Nacional durante el periodo 1997 - 2006

FASE 1: INTRODUCCIÓN

Apreciado entrevistador: A continuación, usted realizará una entrevista semiestructurada, para la cual deberá tener en cuenta los criterios que se señalan en el formato. Por favor no haga nunca preguntas demasiado directas; evite que el interlocutor se salga del tema, pero sin interrumpirlo; dirija la entrevista de forma muy flexible; propicie ocasiones para distorsionar el ambiente; tome nota con discreción, sin distraer al entrevistado y no supere el límite de tiempo establecido.

No olvide explicar al entrevistado el objetivo de la entrevista con el fin de direccionar las preguntas al cumplimiento del mismo.

Objetivo de la entrevista

Usted ha sido seleccionado para participar en una entrevista con la que se busca identificar su labor de liderazgo como Rector de la Universidad Nacional, particularmente en su administración. Con el diligenciamiento de la misma usted autoriza para hacer uso de la información para fines exclusivamente académicos en la investigación que actualmente se desarrolla. La información recolectada es confidencial y está en libertad de participar o no.

FASE1: PRESENTACIÓN:

Lugar: Residencia

Fecha: 8 septiembre de 2017

Hora: 9:00 am

Entrevistado: Rector 03-05

1. Saludo.
2. Presentación.
3. Desarrollo de las preguntas:

FASE 2: TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál fue su trayectoria Académica antes de ser elegido rector por segunda vez en el 2003?

¿Cuál fue su trayectoria laboral antes de ser elegido rector por segunda vez en el 2003?

¿Actualmente qué funciones desempeña?

¿Qué evaluación hace de su desempeño durante la rectoría de la universidad nacional en el periodo 2003 - 2005?

¿Cuáles fueron los proyectos más importantes en los que trabajo durante dicho periodo de rectoría?

¿Recibió algún reconocimiento durante dicho periodo?

¿Cuáles son los factores básicos que lo motivaron a lanzarse nuevamente como rector?

¿Qué nivel de autonomía tuvo durante dicha rectoría?

FASE 3 SITUACIÓN ESPECÍFICA

¿Qué opinión trae de la administración anterior a la del 2003?

¿Qué es la acreditación institucional para usted?

¿Qué opina que durante la administración de 1997 al 2003 no se diera la acreditación institucional?

¿Qué relación tenía con el Consejo superior universitario de su momento?

¿Qué papel tuvo la acreditación institución en su periodo rectoral?

¿Qué resultado e impacto produjo?

¿Qué opina que se acreditara en el 2010 la universidad nacional por 10 años?

¿Tuvo clara las metas y objetivos, que buscaba en esa situación?

¿Se arrepiente de haber tomado alguna decisión?

FASE 4 CIERRE Y CONCLUSIONES

Termine la entrevista con un agradecimiento y pregunte si desea añadir algo nuevo

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 8 Reescritura, asignación de claves y parametrización de las entrevistas

	Rector 97-03	Vicerrector 00-03	Reprof 02-06	Rector 03-05	Rector 05-06	PreMEN 02-10
<p>Administración de Víctor Manuel Moncayo</p>	<p>El decreto 1210 permitía que la universidad nacional se refundara como la única universidad pública del país con verdadera autonomía universitaria, gracias a esto las elecciones a la rectoría [de 1997] estuvo enmarcado por los académicos de la vieja constitución con postura que todo lo viejo fue mejor [...] Antiguamente el presidente elegía a su gusto el rector, claro con una tema propuesta por el superior, pero, todo cambio, cuando se le pedía al superior elegirlo, por lo tanto para la elección de rector general de 1997, no se podía olvidar la experiencia que tuvo la elección Paramo [Rector 1994 - 1997] quien fue elegido por primera vez de esa forma, sin una claridad sincera de que características se debía tener para tal cargo</p>	<p>Yo creo que fue una administración que tomo muy enserío, yo diría que en los últimos años la única administración que ha tomado la defensa de la autonomía universitaria, y no solo la defensa de la autonomía universitaria sino la afirmación de lo público y la intencionalidad de construir realmente que desde una universidad estatal transformarla a una universidad pública que no fuera simplemente una universidad estatal, que fuera publica por los procesos de deliberación interno, que fuera publica por el acceso de un mayor número de personas, que fuera publica por la defensa del conocimiento como un bien común, que fuera publica por la relación con el conjunto de la sociedad, entonces yo creo que se tomó muy enserío el carácter público y el carácter del conocimiento como un bien común y la autonomía creo que eso se tomó enserío, creo que hubo algunos titubeos al comienzo y eso creo dificultades en la parte académica, hay hubo titubeos sobre todo en la primera administración que luego se resolvieron porque también habian muchas resistencias internas y habian muchos grupos para los cuales lo único que importaba era la academia pura y no toda la lógica de la universidad nacional y esas resistencias se vieron y que hubo muchas tensiones también con los gobiernos, después del primer gobierno que fue quien nombro a Moncayo que hicieron difícil la administración de la universidad pero creo que Víctor sorteo muy bien y que la universidad conoció un momento de florecimiento en todo sentido.</p> <p>El estatuto general de 1999 fue un estatuto que hubo una gran participación de toda la comunidad académica de todas la sedes es decir se bajó en recoger que se quería, porque en reuniones muy amplias de profesores y estudiantes, como luego</p>	<p>La política pública del gobierno nacional buscaba una forma de privatización más rápida ya de echo se venia restringiendo el aporte directo a la universidad pero plan de desarrollo del gobierno de Pastrana, recuerdo muy bien, que fue una cosa muy fuerte en el sentido de comenzar a limitar los recursos a obligar a la universidad a buscar sus propios recursos a general una forma un mecanismo a pasar al subsidio a la demanda, entonces se vela todos los elementos de una política neoliberal clara, en ese momento ASPU demandando el plan nacional de desarrollo con una gran movilización.</p> <p>La reforma se trataba de buscar una cierta apertura se trataba de generar unos procesos de articulación, articulación de áreas de conocimientos programas estratégicos que llevaran a la universidad a observar los problemas nacionales</p> <p>La rectoría de Moncayo significaba digamos una forma de defensa y de valores y visión de universidad pública y esto era en contra de una política de educación cada vez más neoliberal que quería privatizar muy rápido, en lo contrario esa gestión que se hizo en la rectoría fue muy importante pues tanto del punto de vista jurídico como del punto de vista político como incluso de la cohesión interna de la comunidad universitaria, la forma de construcción de los planes de desarrollo que en ese momento pues se generó una lógica participativa, etc, claro yo hubiera querido más incluso hubiera querido cosas más vinculantes dentro de la universidad de las discusiones y conclusiones de la actividad académica pero sobre todo de los procesos participativos, mas vínculos con la decisiones finales, yo creo que Moncayo dijo el que gobierna la universidad debe tener alguna línea y no puede estar sometido a lo que diga la comunidad, algo dual es</p>	<p>"Esa administración no fue más que un fortín político, la izquierda buscaba quedarse en un campo de poder académico y que mejor espacio que la universidad nacional, respeto profundamente la ideología de cualquier persona, pero no comprendo cómo esperan que un espacio que es para el saber se convierta en un espacio para la politización de la sociedad, y no cualquier politización sino una de izquierda, la universidad tuvo un retroceso en democracia, pensar que la democracia es solamente votar es tan vago como pensar que la guerrilla dentro de la nacho solo quería dejar un mensaje."</p> <p>Hay que mirar todo ese tema de la autonomía porque se pierde muchas gestiones. Antes el consejo superior elegía una terna y se la enviaba al presidentes y el presidente fue quien elegía, además se tenía la ventaja que el rector levantaba el teléfono y hablaba directamente con el presidente de la república y el mismo presidente realizaba todas las gestiones para cualquier petición de la rectoría, y eso era muy importante porque ahora veo una universidad frente a la descentralización, después de la Ley 30 para aprobar cualquier presupuesto para la universidad era muy complicado, porque se debía cumplir un poco de pasos</p>	<p>Yo admiro profundamente al profesor Moncayo, creo que en su primera administración hizo un excelente gestión fue un gran defensor de la universidad nacional y de la educación pública en general como debe ser, pero creo en su segunda rectoría, eso comenzó a tomar una orientación política no porque fuera de derecha o de izquierda o algo, sino que la cual, no debe existir en la universidad, digamos la persona si puede militar cuando cumple cargos de esa índole, pero no debe hacer de la universidad un proyector político determinado</p>	

Fuente: Elaboración propia del autor

**Anexo 9 Funciones de organismos encargados del aseguramiento de la calidad
en seis países**

País	Año creación	Organismo	Acreditación		
			Institucional	Carreras pregrado	Posgrado
Argentina*	1995	CONEAU	X	X	X
Chile	1990	CES	X		
	1999	CNAP /CONAP	X	X	X
Colombia	2003	CNA	X	X	
Colombia	2009	CNA			X
Cuba** Sistema de evaluación y acreditación				X	X
México***	1989	CONAEVA	X		X
	1991	CIES		X	
	2000	COPAES	X		X
Uruguay	1996	CCETP	X		

**Fuente: Tabla elaborada a partir de los datos del informe sobre la Educación
Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005 IESALC**

Anexo 10 Evolución Acreditación CNA 1998 – 2010

Año	Total Evaluados	Total Acreditados	Acreditación Primaria	Reacreditados	Recomendados
1998	7	7	7	0	0
1999	26	23	23	0	3
2000	46	36	36	0	10
2001	58	44	44	0	14
2002	72	59	58	1	13
2003	67	55	48	7	12
2004	54	44	37	7	10
2005	109	100	75	25	9
2006	150	129	104	25	21
2007	173	154	106	48	19
2008	148	123	76	47	25
2009	140	128	75	53	12
2010	163	144	73	71	19
Total	1.213	1.046	762	284	167

Fuente: CNA (2010). Informe de Actividades del 2010, en el contexto de la evolución 1998 – 2010. (Actualizada a Diciembre 31 del 2010)

Anexo 11 Comparación de las funciones del Rector desde 1986 a 2005

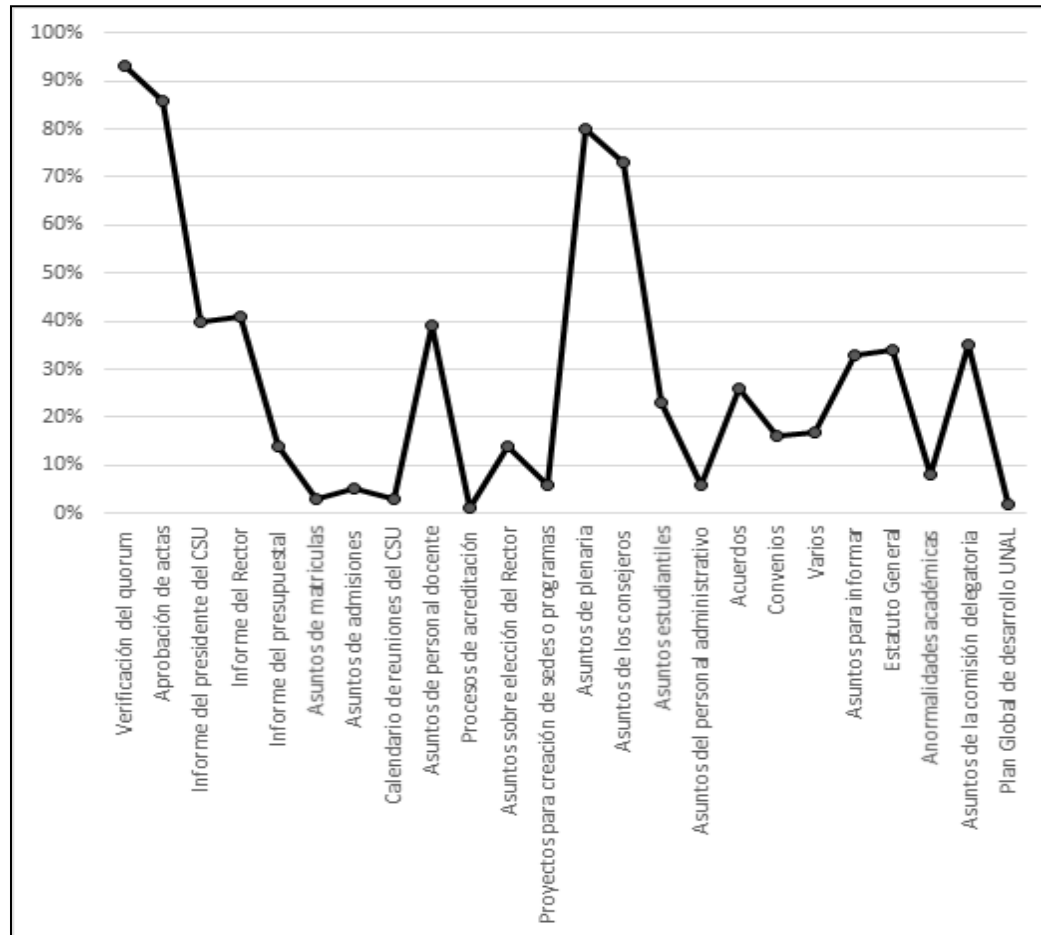
<p>Acuerdo 044 de 1986</p> <p>“Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia” Artículo 10</p>	<p>Acuerdo 013 de 1999</p> <p>“Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia” Artículo 13</p>	<p>Acuerdo 011 de 2005</p> <p>“Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia” Artículo 21</p>
<p>Artículo 15. Son funciones del Rector:</p> <p>a. Cumplir y hacer cumplir las normas legales, los estatutos y los reglamentos de la Universidad y las providencias emanadas del Consejo Superior Universitario y del Consejo Académico.</p> <p>b. Designar los Vice-Rectores, el Secretario General y el Director Administrativo General.</p> <p>c. Nombrar y remover el personal docente, conceder licencia y designar interinos de conformidad con el estatuto respectivo y las normas pertinentes.</p> <p>d. Nombrar y remover el personal administrativo, técnico y de servicio, conceder licencias, nombrar interinos y encargados, de conformidad con las normas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir y hacer cumplir las normas legales, los estatutos y los reglamentos de la Universidad y las decisiones y actos del Consejo Superior Universitario y del Consejo Académico. 2. Liderar el proceso de planeación de la Universidad, procurando la integración de las Sedes y el desarrollo armónico de la Universidad en su conjunto. 3. Presentar al Consejo Académico y al Consejo Superior Universitario el Plan Global de Desarrollo y velar por su cumplimiento y ejecución. 4. Presentar para la aprobación del Consejo Superior Universitario el proyecto de presupuesto o sus modificaciones y adiciones y ejecutarlo. 5. Dirigir, orientar y coordinar las actividades y funciones correspondientes al nivel Nacional y a los niveles de Sede y de Facultad, directamente o a través de los 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigir y coordinar la gestión académica, científica, tecnológica, cultural y artística, así como los programas de la Universidad. 2. Cumplir y hacer cumplir las normas legales, los estatutos y los reglamentos de la Universidad y las decisiones y actos del Consejo Superior Universitario y del Consejo Académico. 3. Dirigir el proceso de planeación de la Universidad, procurando la integración de las Sedes y el desarrollo armónico de la institución en su conjunto y de las Sedes y Facultades de acuerdo con sus propias iniciativas y creatividad. Presentar al Consejo Académico y al Consejo Superior Universitario el Plan Global de Desarrollo y velar por su cumplimiento y ejecución. 4. Nombrar y remover libremente a los Vicerrectores Nacionales y de Sede, al Gerente Nacional Financiero y Administrativo, a los directores de las Sedes de Presencia Nacional, al Secretario General y a otras autoridades, de conformidad con los estatutos y acuerdos del Consejo Superior Universitario. 5. Participar en los procesos de designación de autoridades académicas y administrativas, de conformidad con lo establecido en los estatutos. 6. Convocar los concursos para la provisión de cargos académicos y

<p>pertinentes y los estatutos y reglamentos dictados para tal efecto.</p> <p>e. Presentar a consideración del Consejo Superior lista de cuatro nombres como candidatos para Decano de Facultad, tres de los cuales deben ser propuestos por el respectivo Consejo Directivo y uno por el propio rector.</p> <p>f. Designar vicedecanos de Facultad a propuesta del respectivo Decano.</p> <p>g. Designar directores de departamento, instituto, de programas curriculares, de lista de cuatro nombres que presente el decano de la respectiva Facultad.</p> <p>h. Autorizar con su forma los títulos que la Universidad confiera.</p> <p>i. Presentar para aprobación del Consejo superior el proyecto de presupuesto; una vez aprobado, ejecutarlo y someter a su consideración los proyectos de traslados y de adiciones.</p>	<p>Vicerrectores Nacionales, de los Rectores, Vicerrectores o Directores de Sede, o de los Decanos de Facultad, teniendo en cuenta el carácter orgánico de la Universidad Nacional de Colombia definido en el artículo 4o. del presente Estatuto.</p> <p>6. Asegurar la ejecución de las actividades atribuidas al nivel nacional, de que trata el artículo 3o. del presente Estatuto.</p> <p>7. Organizar sistemas y procedimientos de coordinación entre las Sedes y reglamentar la organización y el funcionamiento del Comité Intersedes, que estará conformado por los Rectores, Vicerrectores y Directores de Sede y será presidido por el Rector General.</p> <p>8. Asegurar el desarrollo de políticas en materia de bienestar universitario a nivel Nacional y ejecutar las que le correspondan en este nivel.</p> <p>9. Nombrar y remover libremente a los Vicerrectores Nacionales, a los Rectores, Vicerrectores o Directores de Sede, al Secretario General y a otras autoridades, de conformidad con los estatutos y acuerdos del Consejo Superior Universitario.</p> <p>10. Participar en los procesos de</p>	<p>administrativos.</p> <p>7. Nombrar y remover el personal académico y administrativo de la Universidad cuya designación no dependa de otra autoridad, de conformidad con el Decreto Extraordinario 1210 de 1993 y los estatutos internos.</p> <p>8. Presentar para la aprobación del Consejo Superior Universitario el proyecto de presupuesto o sus modificaciones y adiciones y ejecutarlo.</p> <p>9. Dirigir, coordinar y vigilar la conservación y acrecentamiento del patrimonio económico, científico, tecnológico, pedagógico, cultural y artístico y de las rentas de la Institución.</p> <p>10. Dirigir y orientar la adecuada recaudación, administración e inversión de los bienes y rentas de la Universidad.</p> <p>11. Presentar una memoria anual sobre su gestión al Consejo Superior Universitario y al Consejo Académico.</p> <p>12. Evaluar permanentemente la marcha de la Universidad, y disponer o proponer a las instancias correspondientes las acciones a que haya lugar.</p> <p>13. Cumplir las obligaciones de la Universidad en cuanto a su participación en el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.</p> <p>14. Autorizar con su firma los títulos que la Universidad confiera.</p> <p>15. Delegar algunas de sus funciones legales, estatutarias o previstas en normas internas de la Universidad en otros cuerpos o autoridades de la Universidad, dentro de los límites autorizados por</p>
--	--	---

<p>j. Dirigir todo lo relacionado con la conservación y la administración del patrimonio de la Universidad.</p> <p>k. Nombrar o contratar, previa autorización del Consejo Superior, los asesores que requiera la Universidad para la ejecución cabal de sus programas académicos y administrativos.</p> <p>l. Las demás que les correspondan conforme a las leyes, el Estatuto General y los reglamentos de la Universidad y que no estén expresamente atribuidos por tales normas a otra autoridad universitaria.</p> <p>Para la buena marcha de la Universidad, el rector podrá delegar algunas funciones en los Vice-rectores o los Decanos, cuando lo considere necesario.</p>	<p>designación de autoridades académicas y administrativas, de conformidad con lo establecido en los estatutos.</p> <p>11. Nombrar y remover el personal académico y administrativo de la Universidad, de conformidad con el Decreto Extraordinario 1210 de 1993 y los estatutos internos.</p> <p>12. Dirigir todo lo relacionado con la conservación y administración del patrimonio y rentas de la Universidad.</p> <p>13. Presentar una memoria anual sobre su gestión.</p> <p>14. Evaluar permanentemente la marcha de la Universidad, y disponer o proponer a las instancias correspondientes las acciones a que haya lugar.</p> <p>15. Cumplir las obligaciones de la Universidad en cuanto a su participación en el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.</p> <p>16. Delegar sus funciones legales, estatutarias o previstas en normas internas de la Universidad en otros cuerpos o autoridades de la Universidad, dentro de los</p>	<p>el Consejo Superior Universitario.</p> <p>16. Proponer al Consejo Superior Universitario las modificaciones a la organización interna de la Universidad y la planta de personal requerida para el cumplimiento de los objetivos institucionales.</p> <p>17. Presentar al Consejo Superior Universitario la política de mejoramiento continuo de la Universidad y los programas orientados a garantizar el desarrollo y consolidación de la Misión y objetivos de la Institución.</p> <p>18. Expedir las reglamentaciones y los actos administrativos que sean necesarios para el cumplimiento de la misión de la Universidad, y que no sean competencia de otra autoridad universitaria.</p> <p>19. Dirigir las relaciones nacionales e internacionales de la Universidad.</p> <p>20. Aplicar las sanciones disciplinarias que le correspondan por ley o por reglamento.</p> <p>21. Actuar como ordenador del gasto y delegar tal función en los términos legales permitidos.</p> <p>22. Dirigir, orientar y coordinar las actividades y funciones correspondientes al nivel Nacional y a los niveles de Sede y de Facultad, directamente o a través de los Vicerrectores, Directores de Sede de Presencia Nacional, o de los Decanos de Facultad.</p> <p>23. Organizar sistemas y procedimientos de coordinación entre las Sedes y reglamentar la organización y el funcionamiento del Comité de Vicerrectores, que estará conformado por los Vicerrectores y será presidido por el Rector.</p>
---	--	--

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 13 Información gráfica de orden porcentual de los temas tratados en el Consejo Superior Universitario de la UNAL, durante la rectoría 1997 – 2000, Acta 7 de 1997 hasta el Acta 11 del 2000.



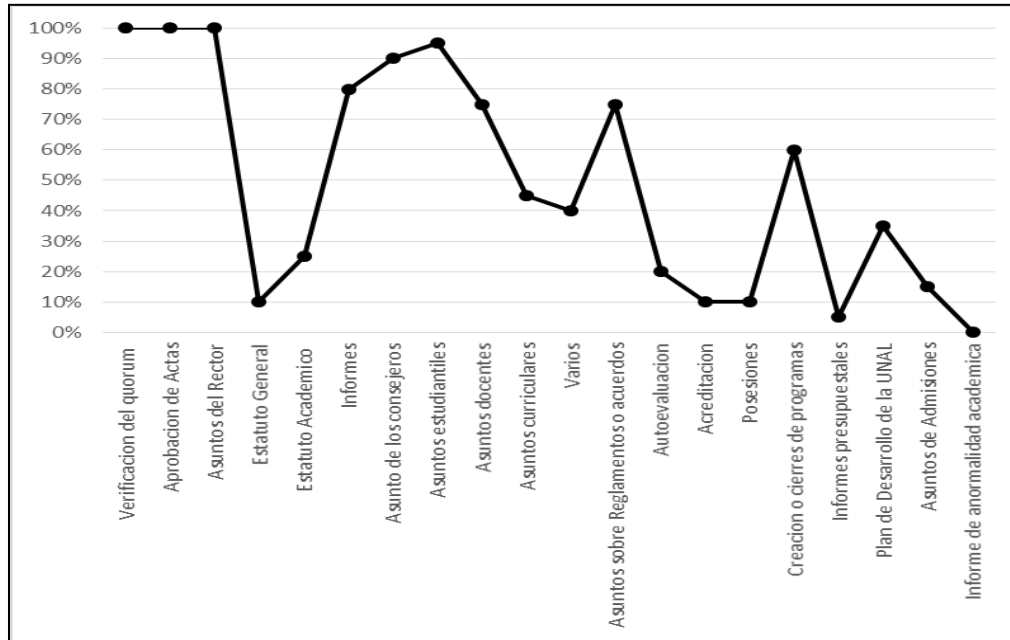
Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 14 Periodicidad de los temas tratados durante cada Consejo Académico de la UNAL durante la Rectoría de 1997 – 2000, Acta 1 de 1998 hasta el Acta 02 del 2000

Orden del día	1998								1999										2000	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2
Verificación del quorum	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprobación de Actas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Asuntos del Rector	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estatuto General							X									X				
Estatuto Académico	X	X	X				X						X							
Informes	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Asunto de los consejeros	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Asuntos estudiantiles	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Asuntos docentes	X	X				X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Asuntos curriculares	X	X			X		X	X		X		X	X		X					
Varios	X	X	X			X		X	X	X									X	
Asuntos sobre Reglamentos o acuerdos		X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Autoevaluación		X	X											X						X
Acreditación		X	X																	
Posesiones			X	X																
Creación o cierres de programas				X	X	X	X	X		X	X	X	X					X	X	X
Informes presupuestales				X																
Plan de Desarrollo de la UNAL				X	X	X	X	X						X						
Asuntos de Admisiones						X							X				X			
Informe de anomalía académica																				

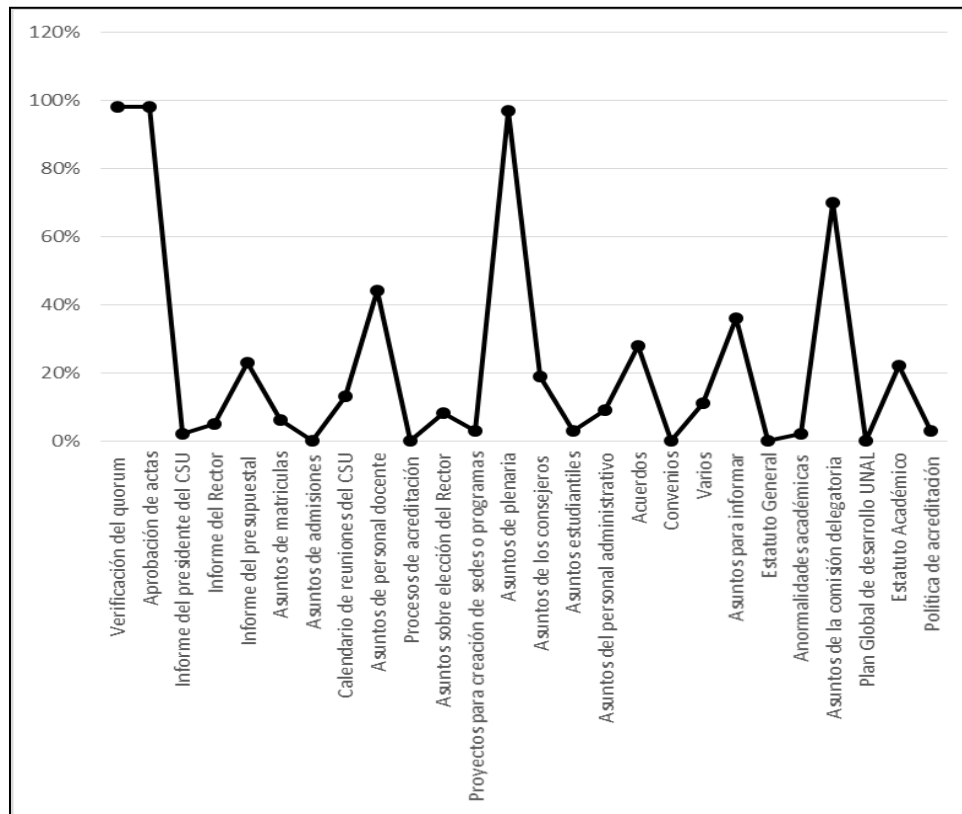
Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 15 Información gráfica de orden porcentual de los temas tratados en el Consejo Académico de la UNAL durante la Rectoría de 1997-2000, Acta 1 de 1998 hasta el Acta 02 del 2000.



Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 17 Información gráfica de orden porcentual de los temas tratados en el Consejo Superior Universitario de la UNAL durante la Rectoría del 2000-2003, Acta 11 del 2000 hasta el Acta 04 del 2003



Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 18 Periodo de los integrantes al Consejo Academico UNAL 1998-2002

Periodo de los Integrantes Consejo Academico - UNAL 1998 - 2002

Cargo	Nombre	1998												1999												2000												2001												2002											
		E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Rector	Victor Manuel Moncayo Cruz	<-																																																											
Vicerrector General	Alejo Vargas Velásquez																																																												
	Gustavo Montañez Gómez																																																												
Vicerrector Académico	Jorge Martínez Collantes																																																												
	Gabriel Misas Arango																																																												
	Virgilio Niño Cruz																																																												
	Consuelo Corredor Martínez																																																												
Vicerrector de la Sede de Bogotá	Dario Germán Umaña																																																												
	Gustavo Montañez Gómez																																																												
	Leopoldo Múnera Ruiz																																																												
	Carlos Cortés Amado																																																												
Vicerrectora de la Sede de Medellín	Olga Mestre de Tobón																																																												
	Luis Alfonso Velez Moreno																																																												
	Mario Arias Zabala																																																												
Vicerrector Sede Manizales	Constantino Mantilla																																																												
	Carlos Enrique Ruiz																																																												
	Alfonso Devia Cubillos																																																												
Vicerrector de la Sede de Palmira	Lola Cubillos de Donoso																																																												
	Franco Alirio Vallejo																																																												
	Carlos Vicente Durán Castro																																																												
Decano Facultad de Agronomía, Bogotá	Gabriel A. de la Cruz Aparicio																																																												
	Germán Arbeláez Torres																																																												
	Jairo Farid Clavijo Porras																																																												
	William Pérez Rivera																																																												
Decano Facultad de Artes, Bogotá	David Cuellar Calderón																																																												
	Germán Suárez																																																												
	Beatriz García Moreno																																																												
	Carlos E. Torres Tovar																																																												
Decano Facultad de Ciencias, Bogotá	Luis Alfonso Pérez Orozco																																																												
	María Esther Galvis																																																												
	Enrique Forero																																																												
	Mauricio García																																																												
Decano Facultad de Ciencias Economicas, Bogotá	Juan Manuel Tejeiro																																																												
	Natalia Ruiz																																																												
	José Guillermo García																																																												
	Consuelo Corredor Martínez																																																												
Decano Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá	César Calvo																																																												
	Homero Cuevas Triana																																																												
	Luis Carlos Beltran																																																												
	Gustavo Montañez																																																												
Decano Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá	Telmo Eduardo Peña																																																												
	Luz Teresa Gómez de Mantilla																																																												
	Mario Figueroa																																																												
	Carlos Miguel Ortiz Sarmiento																																																												
Decano Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá	Carlos Iván Ortiz Sarmiento																																																												
	Carlos Iván Ortiz Sarmiento																																																												

Decano Facultad de Ciencias Agropecuarios, Palmira	Eugenio Escobar Manrique	4	25
	Rómulo Campos Gaona	5	3
	Martín Pragner Mosquera	15	17
	Gustavo Adolfo Reyes Rojas	24	3
	Roberto Luiz Aguirre Delgado	22	13
Decano Facultad Ingeniería y Administración, Palmira	Camilo Alvarez Payán	27	3
	Edgar Marulanda Valencia	22	22
	Pedro Bejarano	2	15
Representante de profesores 1	Alonso Correa Toro	5	30
	Juan de Dios Varela	23	13
	Alonso Hoyos Betancourt	27	22
	Mario Hernández Alvarez	26	22
	Juanita Barreto Gamma	22	26
	Gonzalo Morante G	3	15
Representante de profesores 2	Oscar Zapata Ocampo	5	23
	Pedro Bejarano	23	13
	Luis Fernando Macías	17	27
	Fernando Mejía Fernández	27	10
Representante de Estudiantes	Gloria Inés Pérez	9	30
	Iván Rodrigo Piedrahita	10	3
	Claudia Beatriz Naranjo	3	24
	Jairo Antonio Pérez Cely	9	17
	Marco Alfredo Forero	27	14
	Felipe Ramírez	10	10
Representante de Estudiantes	Luis Fernando Cifuentes	18	9
	Angélica María Medina	15	10
	Lina María Cifuentes Jaramillo	10	30
	Reinaldo Giraldo	3	24
	Juan Pablo Zuluaga Marín	9	20
	Angélica Vega Castro	15	11
	Luis Eduardo Díaz	11	15

Fuente: Elaboración propia del autor

Anexo 20 Evolución del número de programas presentados al CNA para fines de acreditación (demanda de acreditación): 1998-2003

PROGRAMAS	1998			1999			2000			2001			2002			2003		
	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total
Programas Recibidos IES Publicas																		
Universidad Nacional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Universidad de Antioquia	0	10	10	1	1	2	1	10	11	3	3	6	1	5	6	4	1	5
Universidad del Valle	0	1	1	0	1	1	2	0	2	6	4	10	0	2	2	7	2	9
Universidad Industrial de Santander	0	0	0	2	6	8	3	3	6	1	0	1	0	1	1	0	2	2
Otras IES Públicas	3	0	3	2	3	5	6	11	17	9	7	16	5	12	17	11	21	32
Sub Total Programas Recibidos IES Públicas	3	11	14	5	11	16	12	24	36	19	14	33	6	20	26	22	26	48
Programas Recibidos IES Privadas																		
Universidad de los Andes	0	0	0	0	0	0	0	10	10	4	0	4	0	0	0	3	1	4
Pontificia Universidad Javeriana	4	1	5	0	1	1	0	1	1	0	6	6	0	0	0	3	1	4
Universidad Pontificia Bolivariana	0	0	0	0	2	2	2	0	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1
Universidad del Rosario	0	0	0	0	3	3	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1
Universidad del Norte	0	2	2	0	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	2	4	6
Universidad EAFIT	0	3	3	4	0	4	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
Otras IES Privadas	1	6	7	4	7	11	2	6	8	7	35	42	1	19	20	27	31	58

Sub Total Programas Recibidos IES Privadas	5	12	17	8	16	24	8	17	25	12	42	54	3	19	22	37	38	75
TOTAL PROGRAMAS RECIBIDOS	8	23	31	13	27	40	20	41	61	31	56	87	9	39	48	59	64	123
Programas Visitados	1	17	18	12	25	37	24	13	37	39	35	74	36	29	65	30	41	71
Programas Evaluados*	0	7	7	12	14	26	29	17	46	12	46	58	24	48	72	22	45	67
Cartera Programas**	8	24	24	25	38	38	29	53	53	72	82	82	67	58	58	95	114	114

Fuente: Chaparro (2008). Evolución de la Acreditación de Alta Calidad en Colombia (1998 - 2008)

Anexo 21 Evolución del número de programas presentados al CNA para fines de acreditación (demanda de acreditación): 2004-2008

PROGRAMAS	2004			2005			2006			2007			2008			Total de Programas:
	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total	A	B	Total	
Programas Recibidos IES Publicas																
Universidad Nacional	0	0	0	14	22	36	23	1	24	3	5	8	8	0	8	76
Universidad de Antioquia	4	5	9	6	7	13	4	10	14	2	2	4	0	0	0	80
Universidad del Valle	1	1	2	0	3	3	1	0	1	5	3	8	5	0	5	44
Universidad Industrial de Santander		2	2	1	1	2	0	1	1	3	0	3	2	0	2	28
Otras IES Públicas	25	12	37	24	26	50	11	30	41	6	25	31	15	0	15	264
Sub Total Programas Recibidos IES Públicas	30	20	50	45	59	104	39	42	81	19	35	54	30	0	30	492
Programas Recibidos IES Privadas																
Universidad de los Andes	0	4	4	1	0	1	2	0	2	5	0	5	2	0	2	32
Pontificia Universidad Javeriana	2	9	11	4	1	5	0	4	4	0	2	2	0	0	0	39
Universidad Pontificia Bolivariana	1	2	3	4	1	5	2	0	2	1	0	1	0	0	0	17
Universidad del Rosario	1	0	1	1	3	4	0	1	1	0	1	1	0	0	0	13
Universidad del Norte	1	0	1	1	1	2	1	0	1	0	1	1	3	0	3	22
Universidad EAFIT	0	3	3	1	2	3	3	0	3	0	1	1	1	0	1	21
Otras IES Privadas	24	20	44	12	32	44	12	36	48	17	30	47	12	0	12	341

Sub Total Programas Recibidos IES Privadas	29	38	67	24	40	64	20	41	61	23	35	58	18	0	18	485
TOTAL PROGRAMAS RECIBIDOS	59	58	117	69	99	168	59	83	142	42	70	112	48	0	48	977
Programas Visitados	28	37	65	75	95	170	42	109	151	51	126	177	58	0	58	923
Programas Evaluados*	27	27	54	39	70	109	87	63	150	75	98	173	95	0	95	857
Cartera Programas**	146	177	177	207	236	236	208	228	228	195	167	167	120	0	0	120

Fuente: Chaparro (2008). Evolución de la Acreditación de Alta Calidad en Colombia (1998 - 2008)

