

Políticas Públicas, juventudes y educación superior en Villa Rica, Cauca. Una aproximación con enfoque territorial y de derechos humanos.

Jeyner Johan Campo
Universidad del Valle, Cali-Colombia.
E-mail: jeyner.campo@correounivalle.edu.co.

NOTA BIOGRÁFICA

Candidato a Magíster en Políticas Públicas, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades - Lengua Castellana por la Universidad del Magdalena. 2025

Adriana Valencia Espinosa, PhD
Universidad del Valle, Cali-Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1693-337X>
E-mail: adriana.valencia@correounivalle.edu.co.

NOTA BIOGRÁFICA

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile, Doctora en Administración, Magíster en Ciencias de la Organización, Especialista en sistemas, línea sistemas sociales, Administradora de Empresas por la Universidad del Valle. Miembro del grupo de investigación Gestión y políticas públicas de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

Resumen

Este artículo analiza el Programa Fondo de Apoyo y Fomento para la Educación Técnica, Tecnológica y Superior (FAETS), implementado por la Alcaldía de Villa Rica (Cauca) entre 2017 y 2021, con el objetivo de ampliar el acceso a la educación superior en contextos territoriales rurales y afrodescendientes. Mediante un enfoque mixto, con predominancia cualitativa y perspectiva de derechos, y una muestra intencionada que buscó alcanzar la saturación teórica y la comprensión profunda de las experiencias de 25 trayectorias de estudiantes beneficiarios del FAETS vinculados a la Fundación Universitaria de Popayán, la investigación se desarrolló en tres fases: análisis de la formulación del programa, caracterización de los beneficiarios y comprensión de su significación a partir de relatos de vida.

Entre los hallazgos se destaca la alta participación de las mujeres, la diversidad etaria de los beneficiarios y la coexistencia de factores facilitadores y estructurales que inciden en la permanencia, como la falta de acompañamiento psicosocial, el transporte y las tensiones familiares. Asimismo, se identificó que la suspensión del programa al cierre del periodo 2021 obedeció a la ausencia de continuidad administrativa, presupuestal y política derivada del cambio de gobierno local, lo cual limitó su sostenibilidad.

El FAETS se configura como una experiencia de política pública local con enfoque territorial, que, aunque logró avances en inclusión educativa, evidencia desafíos en su institucionalización, en la equidad interseccional y en la corresponsabilidad estatal. El estudio propone lineamientos orientados a fortalecer la garantía del derecho a la educación superior en clave de justicia social y sostenibilidad territorial y constata que el acceso equitativo a la educación no depende de la oferta institucional sino de la estabilidad política, la inversión sostenida y el compromiso estatal con la continuidad de políticas públicas educativas en los territorios.

Palabras clave: Educación Superior, equidad, derecho a la educación, políticas públicas, relatos de vida

Abstract

This article analyzes the *Fondo de Apoyo y Fomento para la Educación Técnica, Tecnológica y Superior* (FAETS) Program, implemented by the Mayor's Office of Villa Rica (Cauca) between 2017 and 2021, aimed at expanding access to higher education in rural and Afro-descendant territories. Using a mixed-methods approach with a predominantly qualitative orientation and a rights-based perspective, this study employed a purposive sample designed to achieve theoretical saturation and an in-depth understanding of the experiences of 25 beneficiaries enrolled at the *Fundación Universitaria de Popayán*. The research was developed in three phases: analysis of program formulation, characterization of beneficiaries, and interpretation of participants' experiences through life stories.

Findings highlight the high participation of women, the diverse age range of beneficiaries, and the coexistence of facilitating and structural factors affecting persistence, such as limited psychosocial support, transportation issues, and family tensions. The study also found that the program's suspension in 2021 was due to the lack of administrative, budgetary, and political continuity following a change in local government, which undermined its sustainability.

The FAETS is configured as a local public policy experience with a territorial approach which, although it achieved progress in educational inclusion, still reveals challenges in its institutionalization, intersectional equity, and state co-responsibility. The study proposes guidelines aimed at strengthening the guarantee of the right to higher education from a perspective of social justice and territorial sustainability, and confirms that equitable access to education does not depend on institutional supply but rather on political stability, sustained investment, and the state's commitment to ensuring the continuity of educational public policies across territories.

Keywords: Higher education, equity, right to education, public policies, life stories.

Introducción

El acceso a la educación superior es un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de cualquier comunidad. En este contexto, la Alcaldía de Villa Rica, Cauca, ha implementado el Programa Fondo de Acceso y Fomento a la Educación Superior (FAETS) con el objetivo de facilitar el acceso a la vida universitaria de los habitantes del municipio. Este artículo se centra en comprender la incidencia del programa en los beneficiarios matriculados en la Fundación Universitaria de Popayán (FUP) durante el periodo 2017-2021.

Globalmente, la educación superior se ha reconocido como un derecho humano esencial y un medio para reducir las desigualdades sociales. En Colombia, sin embargo, persisten barreras significativas que impiden el acceso equitativo a la educación superior, especialmente en regiones vulnerables como el Cauca. El programa FAETS busca mitigar estas barreras mediante la provisión de apoyo financiero y otros recursos a los estudiantes.

En Colombia, la educación superior se ha configurado como un escenario clave para la movilidad social, la equidad y la inclusión. No obstante, persisten desigualdades estructurales que limitan el acceso de jóvenes de sectores rurales, étnicos y de bajos ingresos a las instituciones universitarias, técnicas y tecnológicas. Dichas brechas reflejan las asimetrías históricas del sistema educativo colombiano, donde las políticas de ampliación de cobertura no siempre han estado acompañadas de mecanismos efectivos de permanencia, calidad y pertinencia territorial (Ministerio de Educación

Nacional, 2024).

El municipio de Villa Rica, ubicado al norte del departamento del Cauca, fue erigido oficialmente en 1998 mediante la Ordenanza No. 021, tras segregarse de Santander de Quilichao. Con una extensión aproximada de 74 km² y una población que supera los 20 000 habitantes, constituye un territorio de referencia en el norte caucano por su desarrollo industrial y por la presencia de comunidades mayoritariamente afrodescendientes (Alcaldía de Villa Rica, 2021). Su localización estratégica —a 20 km de Cali y 112 km de Popayán— le ha permitido vincularse al corredor económico del suroccidente colombiano, especialmente tras la promulgación de la Ley 218 de 1995 (Ley Páez), que estimuló la instalación de empresas agroindustriales y manufactureras. No obstante, la economía local conserva rasgos rurales, con producción de caña, plátano, yuca y frutales, así como una base creciente de pequeños emprendimientos y comercios familiares (Alcaldía de Villa Rica, 2021).

De acuerdo con las proyecciones del DANE (2018), el 78 % de su población reside en la zona urbana y el 22 % en el área rural. La composición étnica es predominantemente afrodescendiente —más del 90 % de sus habitantes—, lo cual imprime particularidades culturales y sociales en la vida comunitaria. Villa Rica cuenta con una estructura demográfica joven: cerca del 55 % de la población se encuentra por debajo de los 30 años, lo que refleja un importante potencial educativo y laboral (DANE, 2018). En materia educativa, el municipio dispone de cuatro instituciones oficiales y varios centros privados que atienden los niveles de básica y media, sin oferta directa de educación superior. Esta limitación ha impulsado la creación de programas de apoyo y fomento, como el Fondo de Apoyo a la Educación Técnica, Tecnológica y Superior (FAETS), orientado a facilitar el acceso de jóvenes del territorio a instituciones universitarias de la región (Alcaldía de Villa Rica, 2021).

Desde el punto de vista sociocultural, Villa Rica mantiene una vida comunitaria activa: más de cincuenta organizaciones de base y dos consejos comunitarios afrocolombianos promueven la participación ciudadana, la identidad territorial y las expresiones artísticas que integran la danza, la música tradicional y contemporánea. Este tejido social ha sido clave para la formulación de iniciativas locales de inclusión educativa y desarrollo humano con enfoque de derechos.

En este contexto, el Programa Fondo de Apoyo y Fomento para la Educación Técnica, Tecnológica y Superior (FAETS), implementado por la Alcaldía de Villa Rica entre 2017 y 2021, representó una estrategia local para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior de los jóvenes del municipio, en articulación con instituciones del orden regional y nacional. Analizar esta experiencia resulta relevante, en tanto permite comprender las tensiones entre las políticas nacionales de equidad educativa y las capacidades de gestión de los gobiernos locales en contextos afrodescendientes y de mediano desarrollo industrial.

Aunque Villa Rica ha mostrado un notable crecimiento económico y social en las últimas décadas, las oportunidades de acceso a la educación superior siguen siendo limitadas para la mayoría de sus jóvenes. La ausencia de instituciones universitarias en el territorio, sumada a las brechas socioeconómicas y al costo de desplazarse hacia otros municipios, genera un patrón de exclusión que afecta principalmente a la población afrodescendiente y de bajos ingresos. Esta situación revela una contradicción entre el potencial productivo del municipio y las posibilidades reales de formación profesional de su juventud, lo que convierte al FAETS en una estrategia fundamental para cerrar la brecha educativa y promover la equidad territorial en el norte del Cauca.

Este artículo de investigación aborda la incidencia del programa FAETS a través de un enfoque mixto, que permite realizar un análisis descriptivo e interpretativo del proceso de formulación e implementación del programa, así como la caracterización de los beneficiarios y la comprensión de la incidencia en ellos, desde la propuesta de relatos de vida. La perspectiva teórica de esta

investigación se basa principalmente en el enfoque social y de derecho propuesto por Abramovich (2006), que subraya la importancia de considerar la educación como un derecho fundamental y un bien público.

Los resultados de esta investigación son útiles tanto para la Alcaldía de Villa Rica y la Fundación Universitaria de Popayán – FUP como para otras entidades territoriales y educativas interesadas en implementar programas similares.

El Programa municipal de educación superior como medio motivacional de ingreso a las instituciones universitarias, con enfoque territorial.

La educación ha sido continuamente estudiada desde el campo de la política, la economía, la sociología y las propias ciencias de la educación (Scioscioli, 2014). Para los intereses de la presente investigación se comprende la educación superior como derecho humano de connotación fundamental desde un enfoque social y de derecho (Abramovich, 2006), al posibilitar de manera paralela análisis y reflexiones en torno a la defensa, vigilancia, exigibilidad jurídica y social de la educación como obligación focal del estado, entendido al orden nacional, departamental y municipal para dar cumplimiento al desarrollo de programas que posibiliten el acceso a la educación técnica, tecnológica y superior en igualdad de condiciones a la ciudadanía.

Así mismo, se consideran los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS, adoptados por todos los estados miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030, a través de la implementación de políticas públicas e instrumentos de planificación, presupuesto, monitoreo y evaluación. En tal sentido, el ODS número cuatro, plantea como meta *lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, basada en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible* (CEPAL, 2019).

A su vez, el artículo 1 de la Observación general No. 13 de la Declaración Americana de los Derechos Humanos del Hombre OEA (1948), establece que:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos, siendo el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades, desempeñando un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. En consecuencia, se plantea que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana (p 2).

En el contexto nacional, La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67 indica que *La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura* (Const. 1991, art. 67). Es en este sentido que se reglamenta la educación con la respectiva normatividad, las sentencias de la Corte, los decretos ministeriales, documentos Conpes, entre otros a nivel nacional, territorial y local.

Entre las normativas se encuentra la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público en educación superior, la cual indica que *es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral* (Ley 30, 1992, Art. 1).

Alineado con lo anterior, en Colombia los diferentes gobiernos han implementado diversos programas de acceso a la educación superior, a través de los planes de desarrollo nacional, departamentales y municipales; de los cuales solo nos referiremos a los de los periodos 2006 - 2010 - Estado Comunitario: Desarrollo Para Todos, este plan de desarrollo nacional entendía la educación como el instrumento para reducir la pobreza y alcanzar la prosperidad a través del programa “Revolución Educativa” en la educación superior; propuso la creación de 400.000 cupos nuevos, aumentando así la cobertura del 17% al 24% a nivel nacional, una parte de los cupos se generarían en programas universitarios y 150.000 en carreras técnicas orientadas hacia el mercado laboral (Ministerio de Educación Nacional - MINEDUCACIÓN, 2010).

En esta línea, para el periodo comprendido entre 2010 – 2014 Prosperidad Para Todos, se conceptualizó la educación como *el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad*, pero solo fue hasta el periodo 2014 – 2018 Todos por un Nuevo País, que se desarrolló el Programa Ser Pilo Paga - SPP, el cual proyectó el otorgamiento de créditos 100% condonables a estudiantes de bajos recursos que obtuvieran puntajes altos de las pruebas Saber 11 presentadas en el último año de bachillerato, el cual cubriría el valor total de la matrícula y contemplaba un subsidio de sostenimiento a sus beneficiarios para manutención, alimentación, transporte, libros, entre otros durante todo el periodo de estudios y bajo unas condiciones especiales (MINEDUCACIÓN, 2016).

El programa Ser Pilo Paga - SPP, planteaba como objetivo *fomentar el acceso y la excelencia en la educación superior, buscando que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, pudiesen cumplir su sueño de acceder a la educación superior*. A saber, en las convocatorias uno, dos y tres, el programa adjudicó 31.971 cupos a estudiantes de 990 municipios, siendo el (88,4%) de los municipios del territorio nacional, aumentando según el Ministerio de Educación (2018) la probabilidad de que un joven de bajos recursos económicos accediese a la educación superior. Del total de los beneficiados del programa, 75% provenían de colegios oficiales y 1.784 eran víctimas del conflicto armado (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

En el periodo 2018 - 2022 tras la implementación del Plan Nacional de Desarrollo - El Futuro es de Todos, en el Contenido programático de educación denominado “La Educación es de Todos”, se establece como lineamiento de política pública de educación superior el Programa Generación E, el cual contiene tres componentes: equipo, equidad y excelencia, en este se propone apoyar en el acceso a la educación superior a 336.000 jóvenes, de los cuales 16.000 serían jóvenes de escasos recursos (MinEducación, 2020). En paralelo, surgieron experiencias territoriales como el programa Jóvenes a la U, impulsado por la Alcaldía de Bogotá, y el Fondo para la Educación Superior “Transformando Vidas” del departamento de Cundinamarca, ambos enfocados en eliminar las barreras económicas de acceso y en promover la inclusión educativa y también las “Becas Inclusivas” de la Alcaldía de Cartagena (2025), dando opción a los jóvenes de acceder a distintas universidades en el departamento.

Actualmente, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), incluyó la gratuidad en la matrícula en la educación superior pública como parte de un cambio de política que garantizaría el derecho educativo a la población de los estratos 1, 2 y 3, incluyendo otros requisitos, sin importar su edad.

A nivel latinoamericano, iniciativas la Beca para Apoyo a Grupos Vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2025), muestran esfuerzos regionales convergentes orientados a garantizar el derecho a la educación superior para poblaciones históricamente marginadas. El programa Kepler en Ruanda, África, demuestra un impacto significativo en habilidades y empleabilidad de jóvenes vulnerables a través de educación superior híbrida (Kepler, 2022). Por otro lado, el programa de becas de la Organization of American States (OAS) de Estados

Unidos, ofrece a ciudadanos de estado miembros de América oportunidades de acceso a educación superior mediante becas, apoyando la equidad educativa (OAS, 2024).

A diferencia del Programa Ser Pilo Paga, centrado en la excelencia académica individual, el FAETS priorizó la equidad territorial y el acceso colectivo en comunidades rurales y afrodescendientes. Este enfoque se acerca a las experiencias reportadas por Vergara y Rodríguez (2014), quienes documentaron estrategias institucionales de nivelación académica orientadas a la inclusión y la paz social mediante la educación. Dichas aproximaciones muestran cómo los programas locales pueden fortalecer la cohesión comunitaria cuando articulan la equidad con la pertinencia cultural.

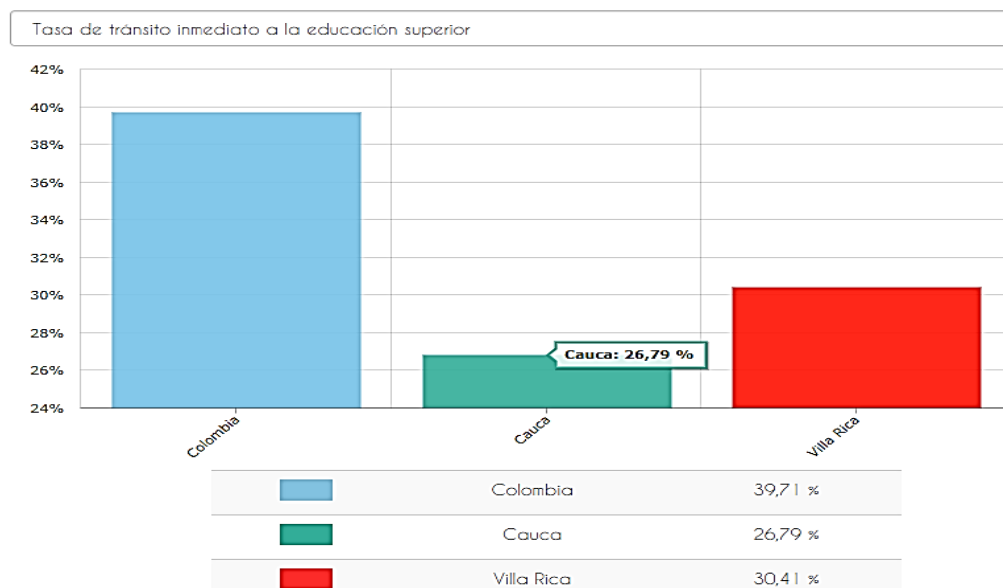
A nivel regional, en el departamento del Cauca, en el Plan Departamental de Desarrollo propusieron diferentes lineamientos de políticas públicas para el acceso a la educación superior, entre ellos el componente “Pertinencia e Innovación al Educar 2012 – 2015”, que contó con el programa “La Oportunidad de Educación Superior que Merecemos”, cuyo objetivo era *el fortalecimiento de la pertinencia de la educación técnica, tecnológica y profesional a través de acuerdos interadministrativos y asociativos con entidades públicas y privadas*, y buscaba aumentar la tasa de cobertura del 25,5% al 27%, es decir de 34.108 beneficiarios a 34.619 (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2015).

Entre los años 2016 – 2019, en el Plan de Educación Pública Departamental, se beneficiaron más de 58.000 estudiantes de todo el departamento en programas de becas como “Ser Estudioso Cuenta” y becas del 100% condenables para 82 estudiantes que sobresalieron y estudian en la Universidad del Cauca. Los beneficiarios fueron principalmente estudiantes de estrato 1, 2 y 3 egresados de planteles educativos oficiales de los 41 municipios no certificados del departamento del Cauca; este programa fue proyectado y aprobado en el Plan Departamental de Desarrollo “Cuarenta y Dos Motivos Para Avanzar” que comprende el periodo gubernamental 2020 - 2023 (Gobernación Cauca, 2020).

En tanto, que existen planes de desarrollo nacionales y departamentales, los entes municipales se ven abocados a crear sus propias estrategias con enfoque territorial para proceder al diseño de acciones que garanticen el acceso a la educación superior, en sustento a las necesidades de accesibilidad y permanencia de las comunidades residentes en cada territorio.

En Colombia en materia de acceso a la educación superior y en el caso del departamento del Cauca, se presenta por parte de Mineducación (2020) la comparación de la tasa de ingreso a la educación superior a nivel nacional, departamental y municipal referenciando a Villa Rica (Cauca) donde se desarrolló la presente investigación.

Ilustración 1 – Cobertura por nivel. Tasa de tránsito inmediato a la educación superior



Nota: Fuente: Mineducación (2020). <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/19845/4>

En esta comparación, la tasa de ingreso a la educación superior en el Municipio de Villa Rica, Cauca, es del 30,1 %, mayor a la del Departamento del Cauca con un 26,6 % siendo inferior al promedio nacional con 39,71%.

En ese sentido, el municipio de Villa Rica (Cauca), ha impulsado estrategias con enfoque territorial de acceso a la educación superior a partir del año 2016, reflejadas en el Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019) - “Construyendo futuro lograremos la paz”, aprobado por el Concejo municipal, del cual tuvo origen el componente educativo para la creación del Fondo de Apoyo y Fomento a la Educación Técnica, Tecnológica y Superior – FAEST, mediante el Acuerdo Municipal 018 de 2016, el cual buscaba contrarrestar las problemáticas de acceso y permanencia en la educación superior, tras identificarse que de 250 estudiantes graduados anualmente en las cuatro instituciones educativas oficiales, el 80% se quedan sin la posibilidad de continuar sus estudios superiores y del 20% que lograba ingresar, aproximadamente el 10% desertaba, en razón a carencia de los recursos económicos para su sostenibilidad (Concejo de Villa Rica, 2016; p.2).

Mediante este Acuerdo Municipal, se focalizó como beneficiarios a poblaciones vulnerables con bajos puntajes de Sisbén y de estratos 1, 2 y 3, quienes como requisito debían residir en el municipio para otorgar una ayuda económica equivalente a 1 SMLMV y/o proporcional de acuerdo al nivel técnico, tecnológico o profesional al que acceda el interesado y que cumpla con los requisitos referidos por el acuerdo en mención y además, solo aplicaría en las universidades e instituciones tecnológicas acreditadas para tal fin, tales como: la Institución Universitaria Antonio José Camacho - UNIAJC, la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, la Fundación Universitaria de Popayán - FUP, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, la Fundación Tecnológica Autónoma del Pacífico - UTAP, la Universidad Antonio Nariño - UAN y la Universidad de San Buenaventura seccional Cali - USB con una inversión a diciembre de 2021 de \$1.707.050.591 millones de pesos, y que beneficiaría a 250 jóvenes en diferentes carreras universitarias.

Lo anterior, se determinó con el presupuesto destinado para el acceso a la educación superior, el cual hace parte de los recursos propios de la entidad territorial recaudados a partir del Impuesto de Industria y Comercio (ICA) de empresas que desarrollan su actividad económica en la zona franca del municipio a través de la Ley 218 de 1995 (Ley Páez), siendo oportuno precisar, que dicho aporte

representa el 53% del presupuesto municipal, el cual posibilita el desarrollo de programas sociales, infraestructura, educación y demás gastos sociales (Concejo de Villa Rica, 2016; p.2).

Perspectivas teóricas

La política y la gestión públicas se han intentado explicar mediante teorías clásicas que permiten la construcción de conceptos y con ellos, comprender la forma como se aplican a los fenómenos en clave de la gestión pública (Roth, 2008).

Para Habermas (1987), la teoría crítica plantea la imposibilidad de acceder a la realidad existente que, como un conjunto de ilusiones, no permiten la existencia de la objetividad en la ciencia, si no que se debe construir mediante participación ciudadana y los diferentes cambios que se suceden en los fenómenos que se deban administrar.

En esta línea, las políticas públicas pueden comprenderse como un conjunto de decisiones, acciones y omisiones interrelacionadas, orientadas a enfrentar problemas socialmente reconocidos, mediante la intervención del Estado en cooperación con actores sociales e institucionales (Subirats et al., 2008).

En las últimas décadas, las teorías de políticas públicas han transitado hacia enfoques más complejos que integran la noción de gobernanza colaborativa y la gestión pública participativa. Según Peters y Pierre (2021), la gobernanza moderna no se limita a la acción estatal, sino que articula redes de actores públicos, privados y comunitarios que comparten responsabilidades en la toma de decisiones. Esta perspectiva amplía el enfoque clásico de la formulación de políticas, orientándolo hacia la construcción colectiva de soluciones y la corresponsabilidad institucional (Peters & Pierre, 2021). De igual modo, Howlett y Ramesh (2020) enfatizan que los procesos de política pública requieren hoy una combinación de análisis técnico, diálogo social y aprendizaje institucional para lograr resultados adaptativos y sostenibles.

En el contexto latinoamericano contemporáneo, estudios recientes evidencian que la efectividad de las políticas públicas en educación superior sigue condicionada por brechas estructurales y desigualdades persistentes. Martínez-Garrido y Márquez-Ortiz (2024) señalan que, pese a los avances normativos, las políticas de equidad educativa no siempre logran compensar las desigualdades de origen social, especialmente en territorios periféricos o rurales. De igual forma, Carreño y Martínez (2023) destacan que la pandemia por COVID-19 profundizó las brechas digitales, económicas y territoriales, limitando el acceso a la educación superior pública y evidenciando la fragilidad de las estrategias de inclusión educativa en Colombia.

Es entonces que se puede decir que, más que simples instrumentos normativos, las políticas públicas se constituyen en procesos dinámicos de interpretación, formulación e implementación de soluciones, donde confluyen intereses, recursos y capacidades diferenciales. Desde el enfoque de derechos propuesto por Abramovich (2006), las políticas públicas deben ser vistas no solo como respuestas técnicas a necesidades sociales, sino como mecanismos jurídicamente obligatorios que operativizan derechos fundamentales, orientados a garantizar condiciones materiales de igualdad y justicia.

En este sentido, la construcción de una política pública incluye múltiples etapas articuladas: la identificación del problema, basada en las demandas y necesidades expresadas por actores ciudadanos e institucionales; la formulación, concebida con visión prospectiva para anticipar y transformar realidades; la implementación, que depende del compromiso y la capacidad de acción de los actores involucrados; y el seguimiento y evaluación, que permite ajustar el curso de la política a partir de los resultados obtenidos y de los cambios en el contexto social, político y económico (Meny & Thoenig, 1992; Hogwood & Gunn, 1984). Así, las políticas públicas dejan de ser un asunto exclusivo del

gobierno para convertirse en un proceso relacional, donde la legitimidad, la participación y la garantía de derechos constituyen principios fundamentales.

Así mismo, Abramovich (2006), plantea que se promueve la acción del Estado en el cumplimiento de las políticas públicas, el cual desarrolla las premisas que se relacionan con el programa Fondo de Apoyo y Fomento a la Educación Técnica, Tecnológica y Superior - FAETS, con un enfoque de derechos humanos indagando si los principios aplicados y acciones realizadas durante el periodo comprendido entre el 2017 – 2021 cumplieron con los lineamientos establecidos inicialmente. En tal sentido, propone también un análisis sobre los derechos internacionales, las políticas de desarrollo y la participación de los gobiernos locales para ejercer el control y responsabilidad de sus obligaciones. Es decir, las propuestas y sus desarrollos deben, además, de tener enfoque en derechos humanos, también enfoque territorial.

Por otra parte, esta noción establece relaciones en la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas; además, se plantea que las acciones que se emprendan en este campo no son consideradas solo como el cumplimiento de mandatos morales o políticos, sino como la vía escogida para hacer efectivas las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos, y a su vez, para el goce efectivo de estos derechos que demandan obligaciones, las que requieren mecanismos para hacerlas exigibles y darles cumplimiento (Abramovich, 2006).

A saber, el concepto de derechos humanos surgió como un medio para imponer límites a formas abusivas de uso del poder por el estado, como un decálogo de aquellas conductas que el estado no debería tener, tales como: no torturar, no privar arbitrariamente de la vida, no entrometerse en la vida privada y familiar de las personas, no discriminar, entre otras, a lo que Abramovich (2006) añade:

... el cuerpo de principios, reglas y estándares que componen el derecho internacional sobre los derechos humanos ha fijado con mayor claridad no sólo las obligaciones negativas del Estado, sino también un cúmulo de obligaciones positivas. Esto significa que ha definido con mayor precisión no solo aquello que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones y aquello que debe hacer para lograr la plena materialización de los derechos civiles y políticos y también económicos, sociales y culturales. En consecuencia, los derechos humanos no son pensados hoy tan solo como un límite a la opresión y al autoritarismo, sino también como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas” (p.38).

Además, esboza que las estrategias de desarrollo y de reducción de la pobreza reconocen la importancia de dotar de poder a los sectores pobres y excluidos. En tal sentido, el enfoque de derechos humanos apunta esencialmente a otorgar este poder por la vía del reconocimiento de derechos, como punto de partida para formular políticas públicas; no sobre el imaginario de la existencia de ciertos sectores sociales que tienen necesidades insatisfechas. Más bien, sobre el deber ser, de la existencia de personas que tienen derechos que pueden exigir o demandar, esto es, atribuciones que dan origen a obligaciones jurídicas para otros y, por consiguiente, al establecimiento de mecanismos de tutela, garantía o responsabilidad propendiendo cambiar así la lógica de la relación entre el estado y los posteriores beneficiarios de las políticas (Abramovich, 2006).

Así mismo, el lenguaje de los derechos contiene per se un valor ético y político, y puede fortalecer las demandas sociales frente a situaciones de inequidad, sus implicaciones concretas en las relaciones sociales no siempre se consideran adecuadamente, con lo cual se corre el riesgo de utilizar una retórica

de los derechos que luego no logre satisfacer las expectativas mínimas que este concepto puede legítimamente ocasionar. Ante esto, el reconocimiento de derechos impone habitualmente la necesidad de establecer medidas judiciales o de otro tipo que permitan al titular del derecho reclamar ante una autoridad judicial u otra con similar independencia, si el sujeto obligado no da cumplimiento a su obligación. Esto quiere decir que el enfoque basado en derechos establece obligaciones correlativas cuyo incumplimiento activará diferentes mecanismos de responsabilidad o de garantías.

Por consiguiente, este enfoque exige el reconocimiento de una relación directa entre el derecho, la obligación correlativa y la garantía, pues ella sin duda influirá en el establecimiento de un marco conceptual para la formulación e implementación de políticas públicas y de mecanismos de rendición de cuentas o responsabilidad que puedan considerarse compatibles con la noción de derechos (Abramovich, 2006).

Van Hoof (1984) y Eide (1995) citados por Abramovich, (2006), proponen un esquema interpretativo que señala los “niveles” de obligaciones estatales que caracterizarían el complejo de obligaciones que identificaría a cada derecho, independientemente de su adscripción al conjunto de derechos civiles y políticos o al de derechos económicos, sociales y culturales en cuatro niveles - obligaciones de respetar, obligaciones de proteger, obligaciones de garantizar y obligaciones de promover el derecho en cuestión.

Las obligaciones de respetar se definen por el deber del Estado de no injerir, obstaculizar o impedir el acceso al goce de los bienes que constituyen el objeto del derecho. Las obligaciones de proteger consisten en impedir que terceros injeriran, obstaculicen o impidan el acceso a esos bienes. Las obligaciones de garantizar suponen asegurar que el titular del derecho acceda al bien cuando no puede hacerlo por sí mismo. Las obligaciones de promover se caracterizan por el deber de desarrollar condiciones para que los titulares del derecho accedan al bien (Abramovich, 2006).

Por consiguiente, es importante realizar un paralelo entre los enfoques de derecho y la no existencia de los mismos (ver tabla 1), en donde no solo se puede notar que al no tenerlos las desventajas tienen como consecuencia la anulación de la posibilidad de acceder a la suplencia de una necesidad que es propia del ser humano pero que debe ser sustentada por el estado, y que si esto no sucede, la obligatoriedad de éste pasa a ser selectiva y exclusiva para un grupo mínimo, haciendo pasar sus resultados como un impacto importante para la sociedad colombiana.

Tabla 1. Los efectos sobre la ciudadanía según si una política está o no sustentada en un enfoque de derechos

Enfoque de derechos	Inexistencia enfoque de derechos
Todos disponen de las prestaciones basadas en el derecho instituido, en condiciones de alta calidad, independientemente de su condición socio económico.	Sólo aquellos que pueden pagar o los que son acreedores de un programa compensatorio pueden acceder a las prestaciones, con calidades variables
Todos tienen el respaldo de la ley y de los procedimientos, así como la información necesaria para exigir el cumplimiento de las obligaciones de los prestadores (incluidas la calidad y la oportunidad).	Poca claridad acerca de las obligaciones de los prestadores y alta dependencia de su discrecionalidad
Todos pueden participar en la elección de las políticas, en su implantación y en su monitoreo y evaluación	Participación nominal o reservada a intereses corporativos.
Todos pueden disfrutar de un enfoque integral para la plena realización del derecho instituido.	Realización parcial.

Nota: Elaboración propia con base en (Cunill, 2010, p. 49).

En este contexto, el enfoque de derechos debe ser contenido desde la propuesta de la idea de política pública, para hacer visible la inclusión y la validez de los resultados como garantía del accionar del Estado en la solución de necesidades de sus ciudadanos, con alcance en los territorios.

Dicho de otra forma, se trata de dignificar al individuo por medio de la Educación y apunta de manera esencial al otorgamiento de poder por la vía del reconocimiento de derechos, al implicar la reducción de la pobreza no simplemente como un hecho, de que ciertos sectores sociales los tienen, sino que son atribuciones que dan origen a los titulares de derechos de tener poder jurídico y social de exigir del estado ciertos comportamientos (Abramovich, 2014).

Isuani (2022) y Pautassi (2021) destacan que las políticas públicas deben analizarse como procesos de justicia social que buscan redistribuir poder y oportunidades en contextos marcados por desigualdad estructural. Este enfoque resalta la dimensión ética y relacional de la gestión pública, y coincide con la necesidad de entender las políticas educativas como espacios de disputa por el reconocimiento, la inclusión y la equidad territorial. En el caso colombiano, Dávila y Espinosa (2023) sostienen que la implementación de políticas locales de acceso a la educación superior requiere fortalecer las capacidades de gestión municipal y los mecanismos de participación ciudadana, para asegurar la sostenibilidad, eficacia y legitimidad social.

En lo que concierne la amplitud de la educación superior como un derecho fundamental, una función social y un servicio público a cargo del estado se está frente a la materialización de los derechos, lo cual implica su desarrollo a través de políticas públicas, las cuales requieren en cierto grado, que hayan sido producidas o por lo menos tratadas al interior de un marco de procedimientos, de influencias y de organizaciones gubernamentales (Hogwood & Gunn, 1984), en tanto, la política pública se transforma en un programa de acción de una autoridad pública Mény y Thoenig (1992), pues son conjuntos sucesivos de iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la (solución de las mismas o llevarla a niveles manejables (Vergas, 1999).

Desde esta perspectiva, el acceso equitativo a la educación superior se configura como un elemento indispensable para la justicia social. Chironi y Vercellino (2022) analizan cómo, incluso en contextos de desigualdad estructural, algunos estudiantes logran trayectorias de éxito académico que revelan tensiones entre mérito, oportunidad y acompañamiento institucional. Estas experiencias reafirman la necesidad de políticas públicas que reconozcan las diferencias territoriales, culturales y económicas en la materialización del derecho a la educación.

Para Subirats, et al (2008) la legitimidad de las políticas públicas no puede seguir entendiéndose únicamente desde el cumplimiento formal de normas legales o institucionales, sino que requiere una mirada más amplia, inclusiva y relacional.

Para esto, parte de la crisis del modelo representativo tradicional, en el que la legitimidad se entendía como un mandato delegado: los ciudadanos elegían representantes, y estos tomaban decisiones públicas en su nombre. Sin embargo, este modelo ha sido duramente cuestionado en las últimas décadas, especialmente por:

- La desconfianza ciudadana hacia las instituciones.
- El distanciamiento entre representantes y representados.
- La burocratización excesiva del proceso de formulación de políticas.
- El impacto de la globalización y la tecnocracia, que diluye el control democrático.

Subirats propone que la legitimidad ya no puede limitarse a la dimensión jurídico-racional (weberiana), sino que debe articularse desde otras dimensiones más democráticas, participativas y deliberativas.

Ante esto, propone un enfoque multidimensional, democrático y relacional de la legitimidad en las políticas públicas. Supera la visión legalista y tecnocrática para poner en el centro la ciudadanía activa, la justicia social y la eficacia ética. Este aporte ofrece claves críticas para transformar las prácticas de gobierno en contextos de alta fragmentación y desigualdad.

Por parte, O'Donnell (2004) desarrolla el concepto de ciudadanía de baja intensidad para referirse a aquellas formas de ciudadanía donde los derechos civiles, políticos y especialmente los derechos sociales no se ejercen plenamente o se encuentran sistemáticamente restringidos.

Su análisis parte del reconocimiento de que, aunque muchos países de América Latina han adoptado formalmente regímenes democráticos y estructuras institucionales modernas, en la práctica persisten profundas desigualdades que impiden a grandes sectores de la población ejercer eficazmente sus derechos.

Esta ciudadanía limitada se manifiesta en contextos donde el Estado es débil, desigual en su presencia territorial y selectivo en su capacidad de garantizar derechos básicos como la educación, la salud, la justicia o la seguridad. O'Donnell sostiene que esto genera una fractura entre los ideales normativos de la democracia y las condiciones materiales reales de vida, perpetuando exclusiones estructurales. En consecuencia, la ciudadanía se vuelve "de baja intensidad" porque su ejercicio está condicionado por factores sociales, económicos y territoriales que distorsionan la promesa democrática de igualdad.

Desde una mirada latinoamericana contemporánea, autores como Isuani (2022) y Pautassi (2021) destacan que las políticas públicas deben analizarse como procesos de justicia social que buscan redistribuir poder y oportunidades en contextos marcados por desigualdad estructural. Esta visión coincide con la necesidad de entender las políticas educativas no solo como instrumentos técnicos, sino como espacios de disputa por el reconocimiento, la inclusión y la equidad territorial. En el caso colombiano, Dávila y Espinosa (2023) señalan que la implementación de políticas locales de acceso a la educación superior, como el FAETS, exige fortalecer las capacidades de gestión municipal y los mecanismos de participación ciudadana para asegurar la sostenibilidad y legitimidad social.

En coherencia con estos enfoques, el Programa FAETS puede interpretarse como una política pública local que articula los principios del enfoque de derechos con los postulados de la gobernanza participativa. Su diseño e implementación refleja los retos de los municipios intermedios para traducir los derechos sociales en resultados tangibles de equidad educativa. Este análisis permite situar al FAETS no solo como una política de acceso, sino como una experiencia de innovación institucional que busca reducir brechas históricas en la educación superior desde la acción territorial.

Método

La investigación se desarrolló con enfoque mixto que combina las fortalezas de los métodos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una comprensión integral del fenómeno estudiado. Según Hernández Sampieri et al. (2022), el enfoque mixto busca integrar datos numéricos y narrativos en un mismo proceso investigativo, permitiendo que la información cuantitativa describa tendencias generales, mientras la cualitativa profundiza en los significados y experiencias de los participantes. En este estudio, el componente cuantitativo permitió caracterizar a los beneficiarios del programa FAETS a partir de variables sociodemográficas, académicas y familiares, mientras el cualitativo posibilitó analizar las percepciones, experiencias y sentidos atribuidos a la política pública a través de entrevistas y relaciones de vida.

El estudio se enmarcó en un diseño concurrente-transformativo, en el que se recogieron y analizaron simultáneamente datos cualitativos y cuantitativos, integrando los hallazgos en la fase final de

interpretación (Creswell & Plano Clark, 2018). Se adoptó un enfoque descriptivo e interpretativo para establecer cómo se realizó la formulación del programa, se describieron las características sociodemográficas, académicas y socioeconómicas de los beneficiarios, y así lograr comprender la incidencia del programa estudiado en el acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior.

El alcance definido fue el convenio firmado en el periodo 2017-2 con la Fundación Universitaria de Popayán – FUP, con vigencia de agosto de 2017 a diciembre de 2021, en el cual el municipio de Villa Rica subsidió el 30% de la matrícula, la Fundación Universitaria - FUP el 30% y el estudiante se comprometía con el 40%, lo que facilitaría la inscripción de estudiantes en diferentes carreras.

De este modo, se estudió la incidencia del programa FAETS en aquellos beneficiarios matriculados en la Fundación Universitaria de Popayán – FUP entre el segundo semestre del año 2017 y el segundo semestre del año 2021.

La población de estudio estuvo conformada por 954 estudiantes beneficiarios del FAETS entre 2017 y 2021. De esta, se seleccionó una muestra intencionada de 25 estudiantes matriculados en la Fundación Universitaria de Popayán (FUP), siguiendo criterios de diversidad académica, sociodemográfica y experiencial y como objetivo de esta utilización se tiene que es por la saturación teórica y la riqueza de la información que en la recolección y posterior análisis de esta se pueda obtener y no por la representatividad estadística. Según Patton (2002), la potencia del muestreo intencionado radica en elegir “casos ricos en información” que permita comprender con mayor detalle los aspectos centrales del fenómeno estudiado y alcanzar la saturación teórica de los datos.

Los elementos considerados para la selección de los 25 participantes incluyen: a) la diversidad en las trayectorias académicas (estudiantes activos, egresados y desertores), b) la variación en condiciones sociodemográficas (género, edad, estrato socioeconómico, núcleo familiar), c) el acceso a diferentes programas de formación dentro de la FUP, y d) la disposición voluntaria para participar en entrevistas presenciales y compartir experiencias en profundidad. Con esta muestra se busca capturar una visión comprensiva e interseccional del impacto de la selección del FAETS para iniciar su vida académica por lo que se consideraron factores estructurales, emocionales y territoriales como criterios que afectan el acceso y permanencia en la educación superior en contextos rurales como Villa Rica.

Fases de la investigación

Se tuvo en cuenta las siguientes fases:

Tabla 2. Fases, acciones y actividades de la investigación

Fase	Principal acción	Actividades	Propósito
Formulación y contexto de la investigación	Analizar el proceso de formulación del FAEST	- Revisión de documentos oficiales (actas, acuerdos, planes de desarrollo). - Entrevistas semiestructuradas con actores institucionales (alcaldesa, secretario de educación, concejales). - Sistematización de información en matriz analítica.	Reconstruir el origen, motivaciones y actores involucrados en la creación del programa FAETS.

Caracterización de beneficiarios	Describir perfiles sociodemográficos, académicos y familiares de los beneficiarios	- Recolección de datos en archivos institucionales y convenios. - Aplicación de instrumento de caracterización en EXCEL - Contacto directo con beneficiarios para complementar información que pudiera faltar	Comprender quiénes accedieron al FAEST, las condiciones y los recursos
Análisis de experiencias y factores incidentes	Interpretar las trayectorias educativas y barreras enfrentadas	- Aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes activos, egresados y desertores. - Análisis de relatos de vida bajo enfoque temático e inductivo. - Triangulación con datos de caracterización.	Identificar factores estructurales, emocionales territoriales e institucionales que afectaron el acceso y la permanencia en la educación superior a través del FAEST

Fuente: Elaboración propia

Para lograr el objetivo de la presente investigación, se propuso, en la primera fase describir el proceso de cómo se llevó a cabo la construcción del Programa FAETS. Para lo cual se realizó revisión de referentes históricos y bibliográficos que se encontraron en las oficinas de la Secretaría de Educación, documentos de implementación, control, seguimiento y evaluación, también se realizaron entrevistas semiestructuradas a la Alcaldesa, al Secretario de Educación y dos concejales del periodo 2016 – 2019, quienes participaron en la formulación e implementación del Programa FAETS.

Los participantes de esta fase autorizaron de manera voluntaria la grabación de las entrevistas y el uso de sus nombres, en cumplimiento de los principios éticos de la investigación social. No obstante, y con el fin de resguardar la fluidez narrativa y evitar reiteraciones innecesarias, en esta fase del análisis los testimonios han sido identificados mediante la sigla “F” (de "fuente"), seguido de un número sucesivo asignado cronológicamente (F1, F2, F3...). Esta codificación permite mantener la trazabilidad de las voces, garantizando simultáneamente su respeto y coherencia dentro del texto analítico y se contrastó a la luz de la propuesta teórica que soporta la investigación. Esta información se registró en un instrumento de Excel, lo que permitió para su análisis darle un valor en cumplimiento o no de los aspectos relacionados.

En la segunda fase, se realizó una caracterización de los estudiantes beneficiarios del fondo FAETS entre el segundo semestre del año 2017 y el segundo semestre del año 2021, con base en los lineamientos referidos en la muestra y la utilización de los siguientes atributos: número de estudiantes, nombres, edades, colegio de procedencia, año de graduación, estrato socio económico, género, puntuación en las pruebas ICFES o Saber 11, ingreso al fondo por año, universidad, programa de formación, si presenta discapacidad, núcleo familiar, tipo de vivienda, entre otros que resultarán de interés para los fines propuestos en la presente investigación en aras de caracterizar a la población beneficiaria del programa FAETS. Este proceso se desarrolló mediante el análisis documental de los convenios, archivo de estudiantes; así mismo, se utilizó un instrumento de recolección de datos para indagar sobre la información que no se encontró consignada en los documentos referidos.

El instrumento utilizado para esta fase consistió en una matriz de caracterización diseñada en Excel, estructurada con base en variables sociodemográficas, académicas y familiares relevantes para el análisis. Este instrumento permitió sistematizar la información disponible en los convenios institucionales, archivos físicos y bases de datos suministrados por la Secretaría de Educación y la

Fundación Universitaria de Popayán (FUP). Sin embargo, durante su aplicación se identificaron vacíos en los registros documentales, lo cual evidenció la necesidad de complementar los datos mediante contacto directo con los beneficiarios. A través de llamadas telefónicas, entrevistas y comunicación digital, se logró recoger información adicional como antecedentes familiares de formación académica, motivaciones personales, percepción del fondo, uso de herramientas tecnológicas, barreras enfrentadas y presencia de redes de apoyo. El instrumento se comporta de manera flexible y funcional, permitiendo no solo completar la base de datos inicial, sino también adaptar categorías emergentes que enriquecieron el análisis posterior. Su diseño facilitó el cruce de información con los hallazgos cualitativos de las entrevistas, fortaleciendo la triangulación metodológica del estudio.

Posterior a la caracterización, se desarrollaron encuentros personales con estudiantes, egresados y desertores con el fin de conocer, desde sus propias voces, las vivencias relacionadas con el programa FAETS. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas diseñadas a partir de un guion flexible que orientó los relatos en torno a sus trayectorias educativas, motivaciones, barreras enfrentadas, apoyos recibidos y expectativas futuras.

Según Lopezosa (2020), la entrevista semi estructurada es un instrumento utilizado en investigaciones cualitativas que permite recabar datos que podrán aplicarse en el proceso de análisis de un fenómeno específico y con el fin de dar resolución de los objetivos y preguntas de una investigación.

Esta fase del trabajo de campo se desarrolló durante un período de tres meses. Los 25 estudiantes seleccionados como muestra participaron de manera activa en las entrevistas, organizados en tres sesiones donde se abordó el primer y segundo mes a 10 estudiantes y uno de 9 personas. Cada participante fue convocado en un encuentro presencial con una duración promedio de 90 minutos, donde se desarrollaron las entrevistas de forma individual, en modalidad conversacional, propiciando un espacio de diálogo respetuoso y seguro.

La información recolectada fue transcrita íntegramente y analizada bajo la perspectiva de los relatos de vida, siguiendo la propuesta de Bertaux (1989), quien define este enfoque como la reconstrucción de experiencias significativas a través de narrativas personales. Esta metodología permite comprender no solo los hechos, sino también los significados subjetivos que los participantes atribuyen a sus trayectorias. En esta línea, Pretto (2011) plantea una reflexión metodológica y epistemológica fundamental al proponer tres actitudes analíticas frente al relato: la ilustrativa, que utiliza fragmentos para sustentar argumentos; la restituyente, que reconstruye la coherencia de las trayectorias vitales; y la analítica, que descompone las narrativas para identificar estructuras profundas de sentido. Este marco teórico permite una lectura más compleja de las historias de vida, reconociendo su valor testimonial e interpretativo de realidades sociales.

El análisis de las entrevistas se estructuró mediante un enfoque inductivo de análisis temático, identificando categorías emergentes como: motivaciones para ingresar a la educación superior, barreras estructurales, apoyos familiares o institucionales, percepciones sobre el FAETS y sentido del futuro profesional. Estas categorías fueron organizadas en una matriz de análisis que permitió codificar los fragmentos significativos y establecer patrones de recurrencia, divergencia o tensión.

Posteriormente, esta información cualitativa fue triangulada con los datos de caracterización para contrastar variables sociodemográficas, académicas y emocionales, con el fin de comprender de manera integral los factores que incidieron en el acceso, permanencia, ausentismo o graduación de los beneficiarios del programa. Esta última fase permitió enriquecer la interpretación final del estudio, integrando tanto la dimensión estructural de las políticas públicas como las experiencias vividas de quienes las habitan.

Este proceso, permitió conocer percepciones, opiniones, decisiones que los beneficiarios tuvieron en cuenta para llevar la relación con la institución educativa y, tomar o no el beneficio educativo en el periodo de estudio, así como aspectos relacionados con la permanencia.

En la última y tercera fase de la investigación, se identificaron y analizaron los factores identificados que incidieron en el acceso, permanencia, ausentismo y graduación de los beneficiarios del Programa FAETS en el periodo estudiado.

Análisis y resultados

Se presentan los resultados en torno a la formulación, implementación y evaluación del programa FAETS, así como la caracterización de sus beneficiarios y las experiencias vividas por estos en su tránsito por la educación superior. A través de una lectura crítica y contextualizada, se identifican los factores que incidieron positiva o negativamente en los procesos de acceso, permanencia o deserción, revelando tensiones estructurales, institucionales y subjetivas. Este análisis permite comprender cómo se materializan —o se restringen— los derechos educativos en contextos territoriales rurales y afrodescendientes como el de Villa Rica, Cauca.

FASE I

El proceso de construcción y formulación del Programa Fondo de Apoyo y Fomento a la Educación Técnica, Tecnológica y Superior (FAETS) en el municipio de Villa Rica, Cauca, responde a una serie de pasos estratégicos y a la participación activa de diversos actores, con el objetivo primordial de ampliar las oportunidades educativas para los estudiantes de escasos recursos. El programa nació en 2016, cuando la Administración Municipal identificó la urgente necesidad de apoyar a los jóvenes que, al culminar su educación media, no contaban con los recursos para acceder a la educación técnica, tecnológica o superior. Esto se derivó de la iniciativa del “Salto Afro” (Balanta, 2015) del municipio de Guachené, y se crea como un proyecto tripartito entre el ICETEX, la Universidad Antonio José Camacho y los municipios de Padilla, Puerto Tejada y Villa Rica. Sin embargo, la Administración de Villa Rica decidió ampliar la cobertura, adaptando el programa a las condiciones locales.

El FAETS, por tanto, responde a una necesidad estructural y representa un ejemplo de política pública que medía entre las demandas sociales y las capacidades institucionales, como se señala en el siguiente comentario:

“Lo que más solicitaba la gente era educación, oportunidades de empleo y vivienda... entonces dijimos: cada uno de esos ejes hay que estructurarlo, y el componente educativo fue el más fuerte” (F1 en entrevista semiestructurada, 2023).

Entre los hallazgos, comprobaron que más del 65% de los jóvenes no accedían a la educación superior, y las demandas en su campaña priorizaban la educación, el empleo y la vivienda. Señala que las condiciones económicas en el municipio eran extremadamente difíciles y que la comunidad cuestionaba la falta de un programa de apoyo, a pesar de que existían recursos disponibles.

El proceso de formulación fue híbrido: inclusión de pasos técnicos como el diseño presupuestal, la identificación de fuentes de financiación y la elaboración del acuerdo municipal, y momentos de consulta comunitaria con padres, estudiantes, rectores y líderes de Juntas de Acción Comunal. La entrevistada recuerda:

“Fue un proyecto de interés colectivo... se involucró a los rectores, a la comunidad, a las JAC, se socializó con los colegios y eso permitió que todos supieran y pudieran participar” (F2 en entrevista semiestructurada, 2023).

Estos hallazgos fueron fundamentales para estructurar un borrador del proyecto, que posteriormente fue perfeccionado con el apoyo de las universidades, el Consejo de Gobierno Municipal y representantes del sector educativo (F2 en entrevista semiestructurada, 2023).

El entonces Secretario de Educación, lideró el diseño del programa y articuló actores institucionales y comunitarios para legitimar su implementación:

"Yo me puse a averiguar qué había en el contexto... Lo más cercano era el Salto Afro, pero acá teníamos que arrancar desde cero. Entonces, construimos un modelo propio" (F4 en entrevista semiestructurada, 2023).

El proceso de formulación fue híbrido: inclusión de pasos técnicos —como el diseño presupuestal, la identificación de fuentes de financiación y la elaboración del acuerdo municipal—, y momentos de consulta comunitaria con padres, estudiantes, rectores y líderes de Juntas de Acción Comunal. La concejala indica:

“Fue un proyecto de interés colectivo... se involucró a los rectores, a la comunidad, a las JAC, se socializó con los colegios y eso permitió que todos supieran y pudieran participar” (F2 en entrevista semiestructurada, 2023).

La propuesta fue aprobada sin mayores obstáculos, ya que coincidía con las políticas locales y respondía a una demanda concreta de la comunidad, aprobando el Acuerdo 018 como señala el miembro del Consejo Municipal

“Desde el Consejo respaldamos la iniciativa sin inconvenientes... Era una petición constante de la comunidad” (F3 en entrevista semiestructurada, 2023).

En términos de la participación institucional y comunitaria, se evidencia una formulación participativa, aunque con niveles diferenciados de incidencia. Según el entrevistado F4, los padres y estudiantes eran los "dueños de la necesidad", lo que permitió que el diseño del programa fuera una "construcción colectiva". Este proceso participativo incluyó diagnósticos territoriales en barrios, veredas y mesas de juventud. La información recabada de los diferentes sectores del municipio, incluida la estrategia denominada "Pasaportes Juveniles", que fue esencial para estructurar el componente educativo dentro del plan de desarrollo municipal.

“Se hizo un ejercicio por barrios y veredas, y se estructuró una estrategia educativa clara desde los jóvenes” (F4 en entrevista semiestructurada, 2023)

Como apunta (F1 en entrevista semiestructurada, 2023), se trató de un esfuerzo por "recolectar información de cada sector y estructurar una estrategia", lo que validó la formulación del programa ante la comunidad y el Concejo Municipal.

La implementación del FAETS se llevó a cabo a través de convocatorias públicas, la verificación de requisitos socioeconómicos, convenios con universidades y el seguimiento desde la Secretaría de Educación. La corresponsabilidad de actores como el municipio, las universidades y los estudiantes permitió establecer una estructura operativa funcional, aunque vulnerable a retrasos presupuestales.

Como señala (F3 en entrevista semiestructurada, 2023), "se revisaban los requisitos y se garantizaba que el beneficio llegara a quienes realmente lo necesitaban".

Además, (F1 en entrevista semiestructurada, 2023), destaca la ampliación del fondo mediante convenios tripartitos, lo que incluyó beneficios adicionales como el transporte escolar para aquellos que debían desplazarse a ciudades vecinas.

En cuanto al seguimiento y la evaluación del programa, se realizaron evaluaciones anuales desde el Consejo Municipal, con informes detallados sobre la permanencia, deserción y cumplimiento académico de los beneficiarios. Si bien, no se implementó un sistema de monitoreo con indicadores públicos robustos, las evaluaciones internas permitieron realizar ajustes progresivos y ampliar la cobertura del programa. (F2 en entrevista semiestructurada, 2023) indica que "la evaluación permitió estructurar mejor el programa", por otro lado, "Se evaluaba cuántos estaban iniciando, cuántos terminando, y se hacían reuniones con padres porque el fondo no podía auspiciar la mediocridad" mientras que (F1 en entrevista semiestructurada, 2023), igualmente subraya que "se hicieron seguimientos con informes de permanencia, deserción y cumplimiento de promedios".

El impacto del FAETS fue significativo: cerca de 600 estudiantes fueron beneficiados por el programa, lo que permitió mejorar el acceso y la permanencia en la educación superior, aunque también enfrentó desafíos relacionados con la deserción estudiantil y los retrasos administrativos. (F1 en entrevista semiestructurada, 2023) y (F4 en entrevista semiestructurada, 2023) coinciden en señalar que las dificultades económicas y académicas, sumadas a las demoras en las transferencias de recursos, afectaron la continuidad de algunos estudiantes. Sin embargo, el programa logró posicionarse como una referencia regional en términos de apoyo a la educación.

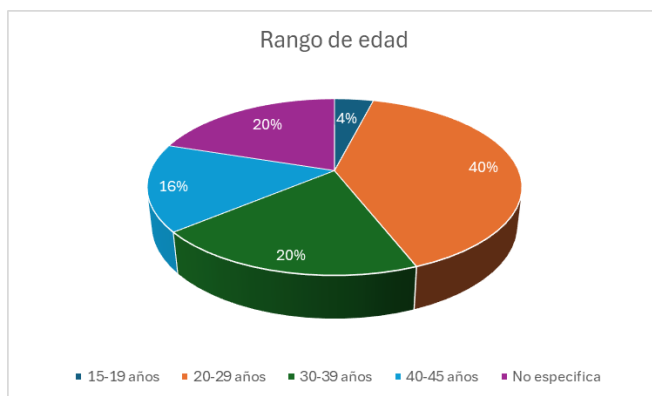
En este orden de ideas, el FAETS se erigió como un ejemplo valioso de cómo una política pública con enfoque de derechos puede surgir desde lo territorial para responder a las exclusiones estructurales. A pesar de las limitaciones técnicas y financieras, la voluntad política, la participación ciudadana y el diagnóstico contextual permitieron consolidar el programa como una iniciativa innovadora, replicable y adaptada a las realidades del municipio. Su éxito demuestra que, cuando las políticas públicas se diseñan reconociendo los derechos fundamentales de los individuos y con la corresponsabilidad de diversos actores, pueden convertirse en instrumentos efectivos para reducir las brechas sociales y mejorar la equidad educativa.

FASE II

La caracterización de los beneficiarios del programa FAETS revela un perfil predominantemente femenino (81%), lo cual sugiere que las mujeres jóvenes del municipio están aprovechando de manera más activa este tipo de oportunidades educativas. Este dato puede asociarse a búsquedas de autonomía económica, roles comunitarios de liderazgo y la aspiración a transformar entornos familiares.

La distribución por rangos de edad de los beneficiarios entrevistados evidencia una diversidad etaria significativa entre los participantes del programa FAETS. Aunque el grupo más numeroso se concentra en el rango de 20 a 29 años (40%), se observa una presencia relevante de personas mayores de 30 años (36%), así como una proporción no menor de casos donde la edad no fue especificada (20%).

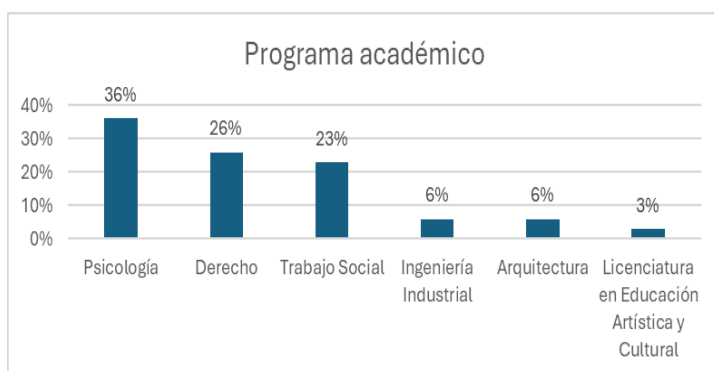
En cuanto al rango edad, entre los 20 a 29 años, correspondiente a las trayectorias educativas típicas de jóvenes que acceden a la educación superior inmediatamente o poco tiempo después de finalizar la secundaria, representa el grupo más alto, lo cual confirma que el programa FAETS ha logrado captar a una población juvenil en etapa formativa universitaria. Este dato sugiere un cumplimiento parcial de los objetivos de fomento al acceso temprano a la educación superior.



No obstante, el 20% de los participantes corresponde a personas entre los 30 y 39 años, y el 16% adicional se ubica en el rango de 40 a 45 años, lo que refleja una dinámica no tradicional de acceso educativo, en la que personas adultas o con trayectorias interrumpidas encuentran en el FAETS una oportunidad para retomar o continuar estudios. Este fenómeno puede interpretarse como una respuesta del programa a realidades de exclusión histórica y a trayectorias educativas dispares, lo cual es positivo desde una perspectiva de equidad y reparación social.

En términos críticos, la amplitud etaria observada indica que las políticas de acceso como FAETS incorporan un enfoque de trayectorias diferenciadas: no es lo mismo acompañar a un joven recién egresado del colegio que a una madre cabeza de hogar de 42 años que retoma su proyecto educativo. Esta diversidad intergeneracional debe permanecer y reflejarse en el acceso y en los mecanismos de permanencia en la educación, como horarios flexibles, modalidades virtuales, apoyos psicosociales y reconocimiento de saberes previos, abriendo oportunidades para el avance personal y profesional.

Por último, esta distribución refuerza la idea de que el derecho a la educación superior no puede entenderse como un privilegio etario, sino como un proceso continuo que debe estar garantizado a lo largo de la vida, en coherencia con los principios de educación inclusiva, pertinencia y justicia social.

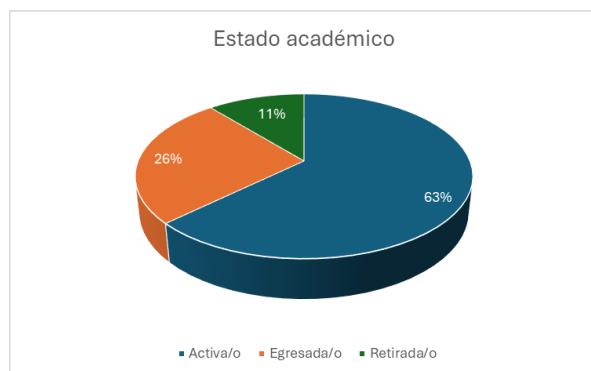


De acuerdo con las respuestas, las carreras con mayor participación también revelan una preferencia por áreas del saber con fuerte contenido social: Psicología (36%), Derecho (26%) y Trabajo Social (23%), lo que apunta a un interés marcado por las ciencias humanas como medio para comprender, sanar o intervenir en realidades adversas.

Esta elección no es meramente instrumental. Como relata (F5 en entrevista semiestructurada, 2024), egresada del programa:

"Siempre quise estudiar Psicología porque crecí viendo a mi mamá superar muchas cosas sola. Yo dije: quiero entender cómo ayudar a otros, como ella me ayudó a mí sin saberlo. Ahora, puedo saber que estudiar no es fácil y mucho menos en una sociedad donde no hay igualdad y donde la pobreza siempre acompaña a la mayoría de los pobladores".

Este testimonio condensa una narrativa común en muchas beneficiarias: la decisión de estudiar no sólo como vía de movilidad social, sino como apuesta simbólica por reparar y retribuir. El acceso a la educación, entonces, está atravesado por trayectorias de dolor, resiliencia y deseo de transformación colectiva.



En cuanto a la permanencia, se encontró que el 50% de los beneficiarios estaban activos al momento del estudio, un 21.9% había egresado y otro 21.9% había abandonado. Esta tasa de deserción interpela de forma directa las condiciones y obstaculizan la permanencia: la falta de recursos económicos, de transporte, de acompañamiento psicosocial y de apoyo institucional. Varios relatos hacen explícito este tipo de dificultades. (F6 en entrevista semiestructurada, 2024), beneficiario retirado,

comenta:

"Llegó un momento donde me sentí solo con todo. No era solo la plata, era el estrés, los problemas en la casa... Me faltó alguien que preguntó cómo estaba, no solo cómo iban las notas".

Por su parte, otro estudiante también indica que:

"Tal vez sí... pero creo que por desconocimiento del fondo no lo tuve. No hubo el diálogo con las personas del fondo... Se debería fortalecer la información clara sobre el estudiante y por medio de ella brindarle asesoría, acompañamiento durante el proceso". (F9 en entrevista semiestructurada, 2024).

Y, "No hubo la persona que hiciera ese acompañamiento... si hubiera habido esa persona idónea para hacer ese acompañamiento a los estudiantes, creo que no habíamos desistido... ese acompañamiento se convierte en un puente de soluciones" (F11 en entrevista semiestructurada, 2024).

"Sí, porque cuando uno va a la educación superior siempre hay un choque... deben preocuparse cómo los estudiantes están, cómo les está yendo. Aquí la educación es un poquito mediocre" (F12 en entrevista semiestructurada, 2024).

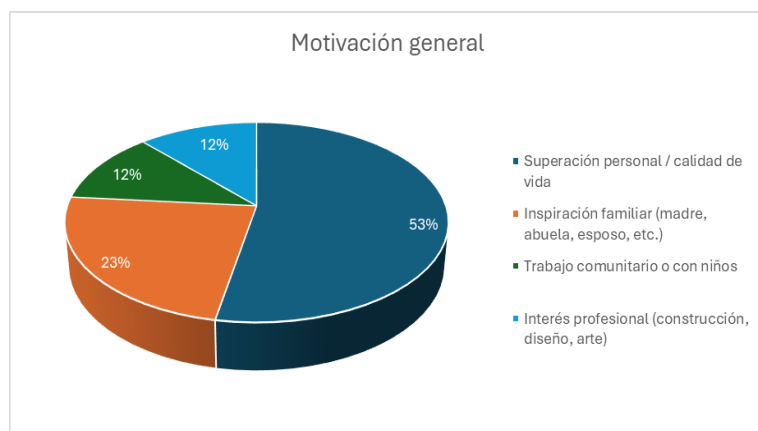
Estas expresiones no pueden ser vistas como casos aislados. Revelan una deuda estructural de los programas de acceso a la educación superior: la ausencia de dispositivos de cuidado emocional y acompañamiento integral.

La salud mental sigue siendo una dimensión invisibilizada en las políticas públicas, como lo relatan estudiantes como:

"A veces sentí que estaba perdiendo el año en la cabeza, pero nadie me preguntaba nada" (F7 en entrevista semiestructurada, 2024).

"No era falta de ganas, era que no había con quién hablar cuando todo se juntaba" (F8 en entrevista semiestructurada, 2024).

Este tipo de omisiones institucionales compromete directamente el derecho a la educación, no solo en términos de acceso, sino de continuidad digna.



En contraposición, los relatos de quienes egresaron con éxito evidencian que el soporte emocional y las redes afectivas son factores protectores de gran valor. Una estudiante activa de Derecho, comenta:

"Cada vez que quería tirar la toalla, mi abuela me recordaba que era la primera de la familia en llegar tan lejos." (F9 en entrevista semiestructurada, 2024)

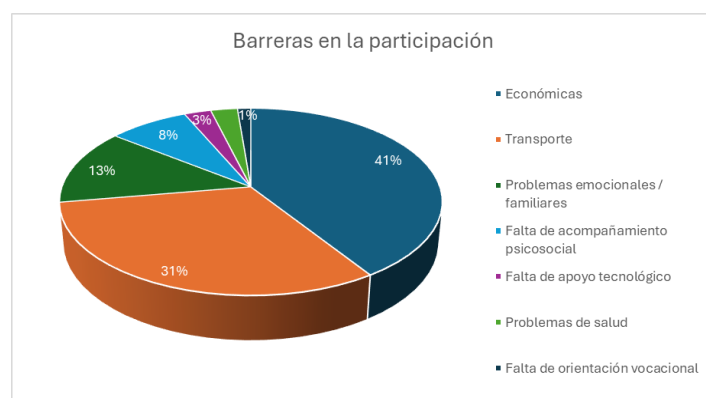
Psicología destaca:

"Mi esposo me dijo: estudia, yo me encargo de la casa. Y eso fue todo para seguir". (F10 en entrevista semiestructurada, 2024).

Por su parte, una egresada de

Estas voces muestran que la permanencia no depende únicamente de factores institucionales, sino también del capital social y simbólico que rodea a los estudiantes.

En términos de motivaciones, la superación personal se posiciona como el motor principal (53%), seguida por la inspiración familiar (23%), la vocación profesional (12%) y la experiencia en trabajos comunitarios o con infancia (12%). Las motivaciones revelan un profundo deseo de ascenso, reparación y reconocimiento. Esto implica que los programas de acceso deben potenciar no sólo las dimensiones técnicas y económicas, sino también las simbólicas, fortaleciendo el sentido de pertenencia, el reconocimiento y la agencia de quienes participan.



Las barreras que enfrentaron los beneficiarios se concentraron, en su mayoría, en aspectos económicos 41% y de transporte 31%, seguidas de obstáculos psicosociales 13%, limitaciones tecnológicas y vocacionales 8% y problemas de salud 3% y la falta de orientación profesional, el 1%. Estas cifras ratifican que el acceso a la educación superior en contextos rurales no puede abordarse desde una mirada

fragmentada. La garantía del derecho a la educación requiere de políticas públicas intersectoriales, con dispositivos de apoyo sostenido, alternativas de movilidad, y estructuras de soporte emocional que permitan sostener los trayectos educativos en contextos adversos.

FASE III

En la tercera fase se identificaron y analizaron los factores que incidieron positiva o negativamente en los procesos de acceso cómo: los económicos, psicosociales - emocionales, familiares, vocacionales - académicos, institucionales - administrativos, territoriales - accesibilidad y de inspiración - superación personal, estos indicados en las entrevistas dadas por los gestores desde la administración municipal y los beneficiarios del programa FAETS en el municipio de Villa Rica, durante el periodo comprendido entre 2017 y 2021.

Este análisis se realizó bajo una perspectiva crítica y comprensiva, integrando la información documental, y los principios del enfoque de derechos humanos en la política educativa pública y un análisis crítico desde la percepción del investigador.

En cuanto a los factores económicos, persisten desigualdades estructurales en el acceso a bienes básicos para sostener la vida estudiantil, que no son cubiertos por el FAETS. Estos van desde el transporte hasta la conectividad o la alimentación, generando inequidades invisibles que fragmentan la igualdad de oportunidades. Estos limitan el acceso efectivo y amenazan la permanencia. Aunque haya matrícula gratuita, la falta de garantías integrales convierte el “derecho a estudiar” en una carrera de obstáculos cotidianos que profundizan brechas socioeconómicas.

Los factores psicosociales y emocionales impactan la salud mental, el acompañamiento emocional y la construcción de redes de apoyo son ausentes en el diseño del programa. La educación superior implica rupturas culturales y emocionales que los estudiantes enfrentan en soledad. En estos se generaron frustración, abandono y desmotivación. La falta de estrategias de contención psicosocial reproduce una lógica meritocrática que ignora las trayectorias de vida y desconoce las realidades intersubjetivas de los estudiantes rurales y populares.

En cuanto a los factores familiares, operaron como un doble eje: es fuente de apoyo y también de presión o carga. Su presencia o ausencia define el curso de la vida académica. Sin políticas que reconozcan la dimensión del cuidado y la corresponsabilidad, el sistema relega esta esfera al ámbito privado. Con estos se condiciona fuertemente la permanencia. Los estudiantes con roles parentales o de cuidado no reciben adaptaciones, lo cual perpetúa el abandono como un “fallo personal” en lugar de un fracaso institucional en leer su contexto.

Por su parte, los factores vocacionales y académicos se determinaron por la ausencia de orientación vocacional real y procesos de acompañamiento académico fragmenta el sentido de pertenencia al proyecto educativo. Muchos ingresan a carreras por inercia o desinformación. Se detectaron situaciones de deserción temprana o cambio de programa. Esta desconexión evidencia una falla estructural en los procesos previos de formación media, así como una debilidad institucional para acompañar los tránsitos estudiantiles.

Es importante para el análisis desde factores como la superación personal, el sentido de construir un proyecto de vida académico y laboral futuro, al igual que los de inspiración y referencia, reconocer que gran parte de los jóvenes participantes tenían el deseo de transformación personal y familiar que moviliza trayectorias resilientes. Sin embargo, esta motivación no puede ser el único motor del éxito educativo. Apostarle a la voluntad individual sin sostén estructural perpetúa la lógica del “sálvese quien pueda”. Aunque potencia la graduación en algunos casos, la sobrecarga de la responsabilidad individual invisibiliza las fallas del sistema. La política pública debe reconocer estos motores subjetivos, pero sin trasladarles la carga del fracaso.

Esto está permeado por la presencia de referentes positivos como los familiares, docentes, profesionales y líderes, los cuales son fundamentales en la configuración del horizonte educativo. No obstante, esta dimensión no ha sido sistematizada ni capitalizada como política de mentoría o

acompañamiento constituyéndose como un capital simbólico infrautilizado. Si se institucionalizara una estrategia de referentes comunitarios, el programa podría construir aspectos lúdicos y pedagogías de la motivación ancladas en lo local y en lo posible.

Se pudieron también identificar factores institucionales y administrativos, donde el diseño y la gestión del FAETS presentaron opacidades, demoras y burocracias que debilitaron la confianza y la efectividad del programa. No hay un ecosistema de gobernanza que dialogue con las universidades, ni rutas claras para los estudiantes. Igualmente, se vio afectada la legitimidad del programa y fomenta la incertidumbre. El acceso se convierte en una experiencia de desgaste, que pone en entredicho la capacidad del Estado local para garantizar derechos desde una perspectiva integral.

En esto, se pueden identificar los factores territoriales y de accesibilidad en la ruralidad, la ausencia o debilidad en infraestructura y conectividad, demostraron las desigualdades territoriales que no son reconocidas en el diseño del FAETS. La distancia física y digital condiciona el acceso real y la participación plena en la vida académica. Esto constituyó una barrera estructural permanente. Mientras no se territorialice la política pública, se corre el riesgo de que esta reproduzca centralismos que invisibilicen las múltiples ruralidades del municipio.

Por último, y después de analizar los factores que pueden ser parte integral de la reconstrucción de políticas públicas educativas que impacten los procesos de beneficios académicos en los territorios rurales, los factores laborales y de futuro para los beneficiarios graduados tienen una total desconexión entre formación y empleabilidad, lo que limita el sentido de la educación como proyecto de vida. La falta de inserción laboral luego del título genera frustración y erosión el valor simbólico del esfuerzo educativo.

Todo esto afecta tanto a egresados como a los actuales beneficiarios de estos programas. Si la educación superior no transforma las condiciones materiales de vida, la política educativa pierde su función estructurante dentro del marco de derechos humanos.

Finalmente, sobre el análisis de la fase de evaluación y reformulación del FAETS se evidencia que, aunque su formulación e implementación iniciales cumplieron con los objetivos de ampliar el acceso a la educación superior, el programa fue suspendido al cierre del periodo 2021 sin lograr consolidarse como política pública permanente. Desde la perspectiva del ciclo de las políticas (Meny & Thoenig, 1992; Subirats et al., 2008), la interrupción se ubica en la fase de evaluación y reformulación, momento en el cual no se garantizó la institucionalización ni la sostenibilidad financiera del programa. Los testimonios de los actores locales y los revisados permiten identificar factores político-institucionales como el cambio de administración y discontinuidad de prioridades gubernamentales, presupuestales debido a la ausencia de un fondo municipal de educación superior con recursos asegurados y administrativos por la limitada capacidad técnica para el seguimiento y evaluación del convenio. En conjunto, estos factores explican que el FAETS no trascendiera del nivel programático al nivel de política pública estable, reflejando una debilidad estructural frecuente en iniciativas locales de corto ciclo político en el contexto colombiano.

Discusión

La implementación del programa FAETS en Villa Rica, Cauca, entre 2017 y 2021, permite reflexionar sobre la posibilidad de traducir los principios normativos del derecho a la educación en mecanismos concretos de inclusión en contextos marcados por la desigualdad estructural. Los resultados evidencian que, a pesar de las limitaciones institucionales, el programa ha generado impactos positivos en el acceso y permanencia de jóvenes rurales y afrodescendientes en la educación superior.

Desde la perspectiva del enfoque de derechos, acorde con la propuesta de Abramovich (2006), se encontró que los derechos sociales, incluyendo la educación, deben ser garantizados con base en obligaciones estatales y no supeditados a la lógica de la asistencia o del mérito individual. El FAETS se convierte, en este sentido, en una política que hace operativo el principio de igualdad material, al priorizar beneficiarios con trayectorias de vulnerabilidad social y educativa. No obstante, el acceso al programa en algunos casos dependió de redes informales (familiares o institucionales), lo que evidencia aún limitaciones en su cobertura comunicativa y en la institucionalización de sus mecanismos de difusión.

En términos de formulación, los resultados permiten caracterizar el FAETS como una experiencia de política pública con una estructura mixta: tecnocrática en su diseño y deliberativa en su validación social. Esta observación es consistente con los planteamientos de Subirats, et al (2008), quien, reconoce que la legitimidad de una política pública no solo depende de su eficacia técnica, sino de la capacidad de incorporar voces ciudadanas en su definición. La articulación entre la Secretaría de Educación, el Concejo Municipal, las universidades aliadas y las Juntas de Acción Comunal dio lugar a un proceso participativo, aunque jerárquico, que se valió del conocimiento comunitario como insumo para la planeación.

En contraste con estudios previos sobre becas y programas de fomento educativo en Colombia — como los análisis sobre Ser Pilo Paga (Rodríguez et al., 2018) o Generación E (Bonilla, 2020)—, el FAETS se distancia al mantener un anclaje territorial, una escala local y una priorización explícita de contextos rurales y afrodescendientes. A diferencia de estas políticas de carácter nacional, que privilegiaron a estudiantes con puntajes elevados en el ICFES, el FAETS adoptó un criterio de equidad más que de mérito, permitiendo el ingreso de jóvenes con trayectorias escolares discontinuas o con bajos resultados en pruebas estandarizadas, lo que también remite al planteamiento de O'Donnell (2004) sobre la ciudadanía de baja intensidad.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que el análisis se concentró en un grupo relativamente reducido de 25 beneficiarios. Asimismo, algunas entrevistas no pudieron profundizar de manera homogénea en todas las dimensiones analíticas por cuestiones de tiempo, formato o disposición del entrevistado.

A pesar de ello, los hallazgos tienen importantes implicaciones para el diseño de políticas educativas locales en contextos similares. En primer lugar, evidencian que el acceso económico a la educación superior no es suficiente: deben articularse componentes de acompañamiento psicosocial, orientación vocacional, transporte escolar y seguimiento académico. En segundo lugar, muestran que las políticas públicas ganan eficacia cuando dialogan con las experiencias vitales de los beneficiarios, reconociendo la educación no solo como una herramienta instrumental, sino como un acto simbólico de dignificación y reparación social.

El estudio también confirma que muchos estudiantes cuentan con un rango de edad entre los 40 y 45 años, lo que indica la presencia de trayectorias educativas no convencionales, marcadas por interrupciones, retornos tardíos al sistema educativo y responsabilidades familiares o laborales. Esta diversidad etaria, lejos de ser una excepción, confirma que el derecho a la educación superior debe concebirse como un proceso continuo a lo largo de la vida. Igualmente, se encontró en el grupo participante el desarrollo de trayectorias de superación personal a partir de promesas familiares, vínculos con figuras significativas (madres, docentes, gestores comunitarios) y redes de apoyo entre pares. Este aspecto subraya la necesidad de diseñar programas que no solo financien, sino que acompañen. Es decir, que promuevan condiciones de posibilidad para que la educación sea viva no como una carga burocrática, sino como un derecho acompañado.

No obstante, desde la perspectiva del ciclo de las políticas públicas, el proceso de vida del FAETS no logró transitar hacia la fase de consolidación ni de institucionalización. Su suspensión al cierre del periodo 2021 se explica principalmente por factores político-institucionales, presupuestales y administrativos. Las modificaciones de las prioridades de inversión pública, y no renovación de convenios ni gestión de la continuidad del fondo, interrumpió la ruta de sostenibilidad que pudo haberse previsto. Esta decisión obedeció a la conveniencia política, evidenciando la ausencia de una política de Estado en materia educativa y la dependencia de la voluntad gubernamental.

A ello se suma la inexistencia de un fondo municipal permanente de educación superior con apropiación presupuestal obligatoria, así como la débil capacidad técnica del municipio para dar seguimiento y evaluar el impacto del programa. Este escenario ilustra que la volatilidad administrativa afecta la sostenibilidad de las políticas públicas locales, especialmente en municipios con estructuras institucionales limitadas.

Así, el FAETS puede entenderse como una experiencia significativa, pero de ciclo corto, que evidencia la fragilidad de las iniciativas dependientes de la voluntad de un solo período de gobierno, sin mecanismos normativos que garantizan su permanencia.

En relación con la pregunta de investigación, los resultados permiten concluir que el FAETS ha incidido positivamente en el acceso y permanencia de estudiantes en la educación superior, pero que sus efectos están mediados por factores estructurales (pobreza, género, ruralidad), institucionales (débil capacidad operativa del municipio e intereses políticos) y subjetivos (autoeficacia, salud mental, sentido de propósito). En ese sentido, el FAETS debe entenderse como un avance relevante, pero no suficiente por sí solo para transformar estructuralmente las condiciones de desigualdad educativa en el norte del Cauca.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el estudio a otros municipios que hayan implementado programas similares, así como desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto del FAETS en la inserción laboral y movilidad social de sus beneficiarios. También sería relevante explorar con mayor profundidad las experiencias de quienes desertaron del programa, con el fin de identificar vacíos estructurales aún no cubiertos.

Conclusiones

El programa FAETS representa un avance significativo en la garantía del derecho a la educación superior en Villa Rica, al abrir oportunidades para jóvenes históricamente excluidos por razones económicas, territoriales y raciales. Si bien su implementación demuestra voluntad política local, el enfoque predominante se ha centrado en el acceso económico, dejando aún sin resolver dimensiones clave como la permanencia, el acompañamiento psicosocial y la articulación con procesos de desarrollo territorial.

Los factores de deserción identificados como la falta de transporte, las responsabilidades de cuidado, las dificultades emocionales o la ausencia de orientación vocacional, no responden a decisiones individuales, sino a condiciones estructurales que el programa no logra abordar de manera integral. Esto reafirma lo que autores describen como formas de ciudadanía de baja intensidad, donde el derecho formal no se traduce en condiciones materiales dignas de ejercicio.

La notable presencia de mujeres en carreras con enfoque social, impulsadas por motivaciones éticas de cuidado y transformación comunitaria, evidencia la emergencia de liderazgos femeninos con gran

potencial transformador. Sin embargo, la falta de un enfoque de género e interseccional en el diseño del FAETS limita la posibilidad de potenciar estas trayectorias como apuestas colectivas de justicia social y equidad, al igual que el diseño del FAETS no contempla adecuaciones específicas para trayectorias de edad avanzada de estudiantes que deseen afianzar sus estudios o volver a la vida académica, lo que limita su impacto transformador y refuerza la necesidad de políticas públicas sensibles en relación a los ciclos vitales, como flexibilidad horaria, apoyos para el cuidado y modalidades híbridas.

Las voces de los beneficiarios invitan a superar los indicadores centrados en cobertura o egreso, para pensar en políticas públicas que garanticen trayectorias educativas completas, sostenidas y con sentido. La educación no es solo un medio para obtener un título, sino un proceso vital que configura identidades, proyectos de vida y capacidades de incidencia. En este sentido, el FAETS requiere una reformulación que lo fortalezca como política pública integral, orientada al reconocimiento pleno del derecho a la educación superior desde una perspectiva de derechos, territorialidad, equidad y sostenibilidad. Su consolidación podría marcar un precedente replicable en otros territorios afrodescendientes y rurales del país.

Se reconoce igualmente que la muestra seleccionada tiene carácter representativo en términos interpretativos, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio. Su propósito fue alcanzar la saturación teórica y la comprensión profunda de las experiencias vividas, más que generalizar resultados. Esta elección metodológica permitió rescatar, complementando con un enfoque etnográfico, la diversidad de trayectorias y sentidos asociados al acceso y permanencia en la educación superior, aportando una mirada comprensiva y contextual al fenómeno.

Por último, se evidencian debilidades dentro del ciclo de las políticas públicas de gran impacto social, que puede ser por el cambio de gobierno local donde se evidencia la pérdida de continuidad presupuestal y administrativa, evidenciando la falta de un fondo municipal de educación superior con recursos permanentes, que garanticen su sostenibilidad y acceso continuo a los beneficiarios. En consecuencia, el FAETS no logró trascender del nivel programático al de política pública consolidada, lo que refleja la fragilidad de las iniciativas locales sujetas a los ciclos políticos de corto plazo en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL.
- Alcaldía de Cartagena. (2022). *Becas inclusivas para la educación superior*.
- Alcaldía de Villa Rica. (2021). *Nuestro municipio*. <http://www.villarica-cauca.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Alcaldía de Villa Rica. (2021). *Plan de desarrollo municipal 2020–2023 “Villa Rica avanza contigo”*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). *Programa Jóvenes a la U*.
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. (2025, junio 24). *Cartagena abre convocatoria para las Becas Cartagena 500 años, con una inversión superior a los \$15 mil millones*. <https://www.cartagena.gov.co/noticias/cartagena-abre-convocatoria-para-becas-cartagena-500-anos-una-inversion-superior-15-mil-millones>
- Balanta, V. E. (2015). *El programa “El Salto Afro” y sus incidencias en el desarrollo educativo y social del municipio de Guachené – Cauca. Estudio de caso, Colegio Jorge Eliécer Gaitán* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2988/1/Programa_salto_afro_vasquez_2015.pdf
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1975). *The social construction of reality: A treatise on the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Bertaux, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social. Historia y fuente oral*, 87–96.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Nomos.
- Cárdenas, M. A. (2013). La política pública de acceso a la educación superior para los estratos socioeconómicos bajos. *Novum Jus*, 7(2), 11–53. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2013.7.2.1>
- Carreño, C. I., & Martínez, D. F. (2023). Desigualdad en educación superior: rostros y cifras en contextos de pandemia por COVID-19 (énfasis en Colombia). *Territorios*, 49(Esp.), 1–25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12865>
- Castro, V. (2016). *Análisis de formulación del programa “Ser Pilo Paga”*. <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12526/1136883855-2016.pdf>
- CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Chironi, J. M., & Vercellino, S. (2022). Desigualdad y educación superior: historias de éxitos académicos paradójales. *Debates em Educação*, 14(35), 93–113. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p93-113>
- Cifuentes, L. D., & Buitrago, N. A. (2020). *El programa Ser Pilo Paga: Un análisis desde la efectividad de las políticas públicas en la educación superior en Colombia* [Tesis de pregrado, Fundación Universidad de América].
- Comte, A. (1972). *La science sociale*. Éditions Gallimard.
- Concejo de Villa Rica. (2016, agosto 26). *Por el cual se crea el Fondo de Apoyo y Fomento para la Educación Técnica, Tecnológica y Superior – FAETS, del municipio de Villa Rica, Departamento del Cauca*. https://alcaldia-de-villa-rica-cauca.micolombiadigital.gov.co/sites/alcaldia-de-villa-rica-cauca/content/files/000021/1038_acuerdo-182016ilovepdfcompressed.pdf
- Consejo Colombiano de Seguridad. (2020). *Emergencias asesoradas en el periodo 2015 a 2020*. <https://ccs.org.co/cisproquim/>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 67*. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Contreras Bello, Y. (2014). Acceso y permanencia en el sistema educativo colombiano: Una garantía

- para la paz y la democracia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2), 315–322.
- Corte Constitucional de Colombia. (1992). *Sentencia* T-002/92. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (1994). *Sentencia* T-323/94. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-323-94.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (1995). *Sentencia* T-377/95. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-377-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (1999). *Sentencia* SU-624/99. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/SU624-99.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2000). *Sentencia* T-944/00. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-944-00.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2012). *Sentencia* T-068/12. <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/T-068-12.htm>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Dávila, M., & Espinosa, J. (2023). *Gestión pública local y equidad educativa: Estudios desde el suroccidente colombiano*. Universidad del Valle.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas. http://www.un.org/es/document/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *Plan Departamental de Desarrollo Cauca: Todas las oportunidades 2012–2015*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/...>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124–151.
- Gobernación del Cauca. (2020). *Ser estudioso cuenta*. Convocatoria I-2020. <https://sedcauca.gov.co/ser-estudioso-cuenta-convocatoria-i-2020/>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Habermas, T. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (2 tomos). Taurus.
- Hall, P. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.
- Herger, N., & Sassera, J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: Alcances, limitaciones y tensiones. *Revista del IICE*, 40.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hogwood, B. W., & Gunn, L. A. (1984). *Policy analysis for the real world*. Oxford University Press.
- Howlett, M., & Ramesh, M. (2020). *Studying public policy: Principles and processes* (4th ed.). Oxford University Press.
- Huertas Q., H. (2016). *Políticas de acceso a la educación superior en Bogotá: El caso del programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2011–2015* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/...>
- Isuani, F. (2022). *Políticas públicas y justicia social en América Latina: Desafíos de la gobernanza democrática*. CLACSO.
- Kepler. (2022). *Annual report 2022: Impact and growth in higher education for vulnerable youth*. Kigali: Kepler.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Ley 30 de 1992. (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de educación superior*. Diario

- Oficial No. 40.700.
- Ley 115 de 1994. (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 715 de 2001. (2001). *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias....* Diario Oficial No. 44.654.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: Pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, & L. Codina (Eds.), *Metodos: Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (Vol. 1, pp. 88–97). Universitat Pompeu Fabra.
- Martínez-Garrido, C., & Márquez-Ortiz, J. A. (2024). Desigualdades en el acceso a la educación superior pública. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.daes>
- Mény, Y., & Thoenig, J. C. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel Ciencia Política.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Política de equidad y acceso a la educación superior en Colombia*.
- Moiraghi, E. D. C. (2018). Los relatos de vida como recurso de investigación de problemáticas vocacionales. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 7(9), 39–54.
- Pautassi, L. (2021). *Derechos sociales y políticas públicas: Hacia una gobernanza inclusiva en América Latina*. CEPAL.
- Peters, B. G., & Pierre, J. (2021). *Handbook on governance and public policy* (2nd ed.). Edward Elgar.
- Preto, A. (2011). Analizar las historias de vida: Reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*, (15), 171–194. <http://www.scielo.org.co/...>
- Sanz, J. (2011). *Guía práctica 8: La metodología cualitativa en la evaluación de políticas públicas*. Colección Ivàlua.
- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Police of Education*.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. INAP.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211.
- Terridata. (2020). *Cobertura por nivel: Tasa de tránsito inmediato a la educación superior*. Departamento Nacional de Planeación. <https://terridata.dnp.gov.co/...>
- Toscanini, S. M., Aguilar, A. G., & García, R. S. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 161–178.
- UNESCO. (2015). *Sustainable development goals*. <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>
- Vergara Varela, R., & Rodríguez Vásquez, M. E. (2014). El plan de nivelación académica *Talentos: Una respuesta institucional de educación para la paz*. *Hallazgos*, 11(22), 403–417. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0022.10>
- Villegas V., J. A. (2020). *Cómo la política pública de promoción, acceso y permanencia a la educación superior del municipio de Guachené "Salto Afro" impacta en el desarrollo social y económico de sus habitantes (2010–2018)* [Tesis doctoral, Universidad Santiago de Cali].

Entrevistas semiestructuradas

- Gómez, Y. N. (2023, fecha de la entrevista). F1 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.
- Camacho, L. N. (2023, fecha de la entrevista). F2 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada

por Jeyner Johan Campo.

Zape, A. (2023, fecha de la entrevista). F3 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Balanta, E. (2023, fecha de la entrevista). F4 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Escobar, E. (2024, fecha de la entrevista). F5 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Moreno, J. C. (2024, fecha de la entrevista). F6 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Reyes, K. (2024, fecha de la entrevista). F7 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Sandoval, Y. (2024, fecha de la entrevista). F8 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Mina, M. (2024, fecha de la entrevista). F9 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.

Peña, M. (2024, fecha de la entrevista). F10 - Entrevista semiestructurada. Entrevista realizada por Jeyner Johan Campo.