

Carlos Holmes Trujillo García
María Lucía Torres Villarreal
-Editores académicos-

Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre educación superior en Colombia

Foros 2012



Universidad del Rosario



UR

Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre Educación Superior en Colombia

Foros 2012

Carlos Holmes Trujillo García

María Lucía Torres Villarreal

-Editores académicos-



Colección Institucional

© 2012 Editorial Universidad del Rosario

© 2012 Universidad del Rosario

© 2012 Carlos Holmes Trujillo García, María Lucía Torres Villarreal

ISBN: 978-958-738-283-9

Primera edición: Bogotá D.C., octubre de 2012

Coordinación editorial: Editorial Universidad del Rosario

Corrección de estilo: Lina Morales

Diseño de cubierta: Lucelly Anaonas

Diagramación: Margoth C. de Olivos

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Editorial Universidad del Rosario

Carrera 7 No. 12B-41, of. 501 • Tel: 297 02 00

<http://editorial.urosario.edu.co>

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Editorial Universidad del Rosario.

Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre educación superior en Colombia / Carlos Holmes Trujillo García y María Lucía Torres Villarreal, editores académicos.—Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012.

480 p.

ISBN: 978-958-738-283-9

Educación superior – Legislación – Colombia / Universidades – Colombia / Autonomía universitaria – Colombia / Reforma educativa – Colombia / I. Universidad del Rosario / II. Trujillo García, Carlos Holmes / III. Torres Villarreal, María Lucía / IV. Título.

378.861 SCDD 20

Catalogación en la fuente – Universidad del Rosario. Biblioteca

dcl

Septiembre 19 de 2012

Hecho el depósito legal que marca el decreto 460 de 1995

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Contenido

Presentación	xiii
<i>Hans Peter Knudsen Quevedo, Rector Universidad del Rosario</i>	
Introducción.....	1
<i>Carlos Holmes Trujillo García, Director de la Oficina Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre Educación Superior en Colombia</i>	
<i>María Lucía Torres Villarreal, Directora Observatorio Legislativo y de Opinión de la Universidad del Rosario</i>	
Contribución rosarista a la discusión sobre educación superior en Colombia	3
<i>Javier Daza Lesmes, Director Departamento de Planeación Académica y Aseguramiento de la Calidad, Universidad del Rosario</i>	
Breves reflexiones de los diferentes sectores de la Comunidad Rosarista	5
<i>(Entrevistas publicadas en el periódico semanal de la Universidad del Rosario Nova et Vetera, enero - marzo de 2012)</i>	
Ponencias presentadas por los miembros de la Comunidad Rosarista dentro del Ciclo de Foros sobre Educación Superior	
Marzo de 2012, Universidad del Rosario	
Reforma en la educación superior y la inclusión educativa de personas de especial protección constitucional.....	17
<i>Andrea Padilla M.</i>	

Sobre tres aspectos en el porvenir de nuestra educación superior	23
<i>Andrés Díaz V.</i>	
El pensamiento crítico en la ley de educación superior	33
<i>Andrés Isaza R.</i>	
El desafío formativo	47
<i>Carlos Alberto Vargas M.</i>	
Avances, aportes y elementos esenciales.....	51
<i>Centro Analítico de Participación Rosarista —CAPRO</i>	
Preparar estudiantes para el mundo que tenemos y el que queremos	93
<i>Colegiatura Universidad del Rosario</i>	
Educación y desarrollo	105
<i>Cristian Camilo Hernández C.</i>	
Sobre la reforma a la educación superior	115
<i>David Hernández Z.</i>	
Análisis conceptual de las determinaciones asociadas al concepto de evaluación externa.....	121
<i>Esteban Quesada, César Guzmán T., Milena Zamora</i>	
Algunas reflexiones sobre las políticas de la evaluación de la educación superior en Colombia	131
<i>Esteban Quesada, César Guzmán T., Milena Zamora</i>	
El papel de la extensión en la universidad del siglo XXI: competitividad responsable	145
<i>Francisco Mejía P., Alejandro J. Gutiérrez R.</i>	
Educación para la libertad	155
<i>Freddy Cante</i>	
Reflexiones para una ley estatutaria de autonomía universitaria	169
<i>Germán Villegas G.</i>	

Calidad y educación. Casos: EE.UU., México y Plan Bolonga	179
<i>Héctor Iván Hurtatis E.</i>	
No basta obtener un título profesional.....	189
<i>Isabel Cristina Puentes M.</i>	
Reforma a la Ley 30 de 1992: una labor mucho más allá de una mera reforma legal, que requiere un cambio de percepción sobre el tema, tomando más acciones concretas	195
<i>Juan Carlos Andrade F.</i>	
Las conferencias mundiales sobre educación superior: objetivos y algunos avances	207
<i>Julián David Cortés S.</i>	
Hacia un ejercicio equilibrado de la internacionalización universitaria.....	225
<i>Laura Victoria Sánchez T.</i>	
Flexibilidad de la educación superior en Colombia. Ausencia de pasarelas y rutas alternativas de formación.....	231
<i>Liliana González D.</i>	
Un despertar a la educación para el desarrollo humano	249
<i>Juan Felipe Lozano, Carlos Romero, María Gabriela Villota</i>	
Inclusión: una mirada desde la incapacidad de la educación superior.....	263
<i>Mary de la Libertad Díaz M.</i>	
Colombia, un país de reformas; Chile, un país de acciones	273
<i>Mateo Cadavid y Stefany Tovar</i>	
Sobre la discusión de la educación superior en la Universidad del Rosario	279
<i>Mesa Amplia Estudiantil Rosarista —MAER</i>	
Del modelo homogeneizante a una educación soberana.....	281
<i>Mesa Amplia Estudiantil Rosarista —MAER</i>	

A cada modelo de país le corresponde un modelo de educación	295
<i>Mesa Amplia Estudiantil Rosarista —MAER</i>	
Por una nueva educación para un país con soberanía, democracia y paz	313
<i>Mesa Amplia Estudiantil Rosarista —MAER</i>	
Democratizar la universidad	331
<i>Nicolás Rudas</i>	
Elementos a considerar en la discusión sobre la reforma de la educación superior en Colombia	345
<i>Ramón Fayad</i>	
Cómo las universidades contribuyen al desarrollo económico y los vínculos universidad-industria-gobierno	361
<i>Santiago Borda E.</i>	
Perspectiva sobre la relación entre la universidad y la sociedad	373
<i>Sebastián Rey</i>	
Enfoque de la autonomía universitaria frente a la reforma de la educación superior.....	379
<i>Semilleros de Investigación, Facultad de Jurisprudencia</i>	
Consolidación de comunidades docentes y fortalecimiento de la gestión universitaria para la implementación de reformas en la educación superior	395
<i>Wilson Leandro Pardo O. y Gerardo Tibaná H.</i>	
Ponencias presentadas por conferencistas externos, expertos en asuntos de educación superior, invitados al Ciclo de Foros Marzo de 2012, Universidad del Rosario	
Ciclo de Foros sobre Educación Superior. Universidad del Rosario .	407
<i>Gonzalo Arango J.</i>	

Notas de reflexión sobre la reforma a la educación superior contexto de la Ley 30 de 1992	415
<i>Hernán Jaramillo S.</i>	
Autonomía universitaria y costos crecientes. A propósito de los 20 años de la Ley 30 de 1992	425
<i>Jorge Iván González.</i>	
Foro sobre la Reforma de la Educación Superior en Colombia. Universidad del Rosario.....	435
<i>José Fernando Ocampo T.</i>	
Bologna Process: Impact and Challenges to Latin America's Higher Education Sector	439
<i>José Manuel Restrepo A.</i>	
Una nueva educación para una nueva civilización.....	447
<i>Juan Esteban Constaín</i>	
Análisis de algunos elementos esenciales de la educación superior en Colombia	455
<i>Paulo Orozco D.</i>	

Presentación

A lo largo de la historia, nuestra Universidad ha subrayado la importancia de aquellos temas que son de especial relevancia para Colombia, no solo por su pertinencia en la formación de los estudiantes, sino por los aportes que, desde la Academia, puedan hacerse en procura de un mejor país.

Por esta razón, se decidió poner en marcha un proyecto dirigido a estructurar una participación de la Universidad del Rosario al debate sobre la Educación Superior en Colombia.

Así mismo, se definió que la participación, el equilibrio y la reflexión fueran las bases para el diseño y ejecución del mencionado proyecto, cuyo resultado se presenta en esta publicación.

El tema de la educación superior en Colombia ha sido siempre motivo de discusiones por parte de los diferentes sectores de la sociedad. Hoy sucede algo similar, no solo en nuestro país sino en distintas latitudes.

Para ser consecuentes con los principios y valores en los cuales se inspiró el Fundador y siendo fieles a los mandatos de su legado, decidimos promover la participación de los diversos miembros de la Comunidad Rosarista mediante la presentación de sus reflexiones y opiniones acerca de la educación superior, desde su propia perspectiva.

De esa manera, se logró reunir un importante número de escritos que reflejan el pensamiento de estudiantes, funcionarios administrativos, profesores y directivos Rosaristas, así como de expertos externos invitados a participar en nuestro proyecto, todo lo cual se compila en esta obra.

Luego del desarrollo de un ciclo de foros, en los que se reflexionó de manera amplia y participativa se estructuró el producto del proyecto: la publicación que se entrega ahora a los diferentes sectores de la sociedad colombiana,

buscando que se conozcan las múltiples opiniones y posiciones que existen en esta Alma Mater acerca de la educación superior.

Como la formación de los estudiantes y el futuro de ellos es la razón de nuestros esfuerzos y se orienta a entregar a la Nación profesionales de las más altas calidades, espero que este texto sea de utilidad para todos aquellos que tienen la responsabilidad de hacer leyes, de aplicarlas, de diseñar la política pública, de educar, de formar, de aprender y de contribuir así a que Colombia sea cada día mejor.

Hans Peter Knudsen Quevedo
Rector

Introducción

Durante toda su historia, la Universidad del Rosario se ha distinguido por las contribuciones que a hecho al estudio de los grandes temas de interés nacional.

En la actualidad, uno de los asuntos que más interesa a los colombianos es el debate acerca del presente y futuro de la educación superior en nuestro país. Por esa razón, y siendo fiel a su tradición, la Universidad decidió hacer una contribución a dicho debate.

En esta ocasión, esa contribución se estructuró mediante un ejercicio amplio, participativo, incluyente, equilibrado, focalizado pero no limitante, en el cual se buscó la participación de todos los estamentos de la Comunidad Rosarista que quisieran tomar parte en la reflexión.

La iniciativa comprendió una serie de foros cuyas características, fechas y organización fueron amplia y oportunamente difundidas. Tal y como se explicó durante las distintas etapas de preparación, la Universidad, que es la protagonista de este ejercicio, estuvo siempre atenta a recibir, con espíritu constructivo, todas las ideas, sugerencias, críticas y comentarios que enriquecieran la construcción de la contribución.

La publicación que hoy se pone a disposición de la sociedad colombiana es el producto de ese proceso participativo.

Este libro consta de tres partes: la primera es de carácter introductorio y contiene las presentaciones institucionales de la publicación, su alcance y contenido, al igual que las reseñas de las entrevistas que, en el curso del ejercicio, los diferentes estamentos de la Universidad dieron para el periódico institucional *Nova et Vetera*. La segunda parte, recoge las ponencias presentadas por los diferentes miembros de la Comunidad Rosarista a raíz de la convocatoria general realizada durante los primeros meses del ejercicio; y, la tercera parte, presenta las intervenciones de los conferencistas expertos invitados a participar en los foros. Para la escogencia de estos últimos, diferentes estamentos

de la Universidad intervinieron en los comités académicos de organización de cada uno de dichos foros, formularon sugerencias y contribuyeron a que se hiciera presente un interesante grupo de expertos, cuyas hojas de vida presentamos en cada una de sus ponencias.

Esperamos que esta obra contribuya al debate nacional sobre la educación superior y se constituya en una herramienta útil para las discusiones que se den sobre el tema. Si es así, se habrá cumplido el objetivo para el cual se ideó este ejercicio.

Carlos Holmes Trujillo G.
Director
Proyecto “Contribución de la Universidad del Rosario
al Debate sobre Educación Nacional”

María Lucía Torres V.
Directora
Observatorio Legislativo y de Opinión

Contribución rosarista a la discusión sobre educación superior en Colombia

La Universidad del Rosario, fiel a su tradición de participar y contribuir en la solución de los problemas del país, en especial de aquellos que comprometen el desarrollo social, político y económico de la nación, abrió un espacio de participación académica en torno al análisis del papel y el compromiso de la educación superior, para que desde diferentes ópticas se debatiera sobre: el balance de la Ley 30 de 1992; las tendencias y los retos de la educación superior en el mundo y el alcance de una reforma de ley de cara a las necesidades del país, esto con el fin de generar y dinamizar la discusión al interior de su comunidad para aportar de manera constructiva al debate de transformación de la Ley de Educación Superior.

La participación de los diferentes miembros de la comunidad académica de la Universidad durante este proceso expresa su compromiso como actores de la educación superior. La metodología del ejercicio, en sus diferentes etapas, permitió reafirmar la misión institucional, revelar el espíritu vivo de la Universidad y expresar su compromiso de aportar mediante la sustentación argumentada bajo un sentido de corresponsabilidad.

Los foros constituyeron un mecanismo de participación, que ofrecieron a los diferentes representantes de la Comunidad Rosarista la posibilidad de reflexionar y discutir con la intención de intercambiar pensamientos, conocimientos y enfoques relacionados con la educación superior dada la diversidad de los puntos de vista de los participantes. Es así como a través de estos, la comunidad universitaria participó en un espacio de interacción que fomentó el estudio, la reflexión y el debate desde diversas fuentes de discusión, pues puso en juego el conocimiento de expertos y la actitud crítica de los participantes para la construcción de esquemas de interpretación y acción desde diferentes miradas.

El éxito del ejercicio se evidencia en haber plasmado el pensamiento auténtico de los participantes a partir del análisis de la reforma, de los elementos que intervienen y de sus implicaciones, especialmente después de un ciclo de actividades que deja entrever la solidez del Proyecto Educativo Institucional.

Esta publicación para la Universidad, se constituye en un punto de partida en el proceso actual de análisis de la transformación de la educación superior colombiana. La Comunidad Rosarista, bajo un riguroso trabajo académico integral, abierto y democrático, pone a consideración del país los resultados del ejercicio como una contribución al debate sobre educación superior, pilar fundamental para el desarrollo del país.

Javier Daza Lesmes
Director
Departamento de Planeación Académica
y Aseguramiento de la Calidad

Breves reflexiones de los diferentes sectores de la Comunidad Rosarista*

Los diferentes miembros de la Comunidad Rosarista respondieron a la pregunta: *respecto a los foros sobre la reforma a la educación superior, ¿cuál es la importancia de participar en estos como miembros de la Comunidad Rosarista?*

Hans Peter Knudsen Quevedo, rector de la Universidad del Rosario

“Los foros sobre la reforma a la educación superior son el espacio ideal para que los estudiantes, los profesores, los egresados y la Comunidad Rosarista en general debatan abierta y democráticamente los aspectos positivos y los que están por mejorar de la Ley 30 de 1992, y planteen propuestas concretas que aporten a la discusión de la reforma a la educación superior en Colombia.

Los rosaristas hemos sido protagonistas en momentos trascendentales del país. Hoy tenemos una gran responsabilidad con las presentes y las futuras generaciones. Siendo la educación el pilar fundamental de la sociedad, extendiendo una invitación para que participemos activamente en los foros y construyamos en conjunto una contribución al proceso de reforma a la educación superior ajustada a las necesidades de Colombia, que impulse el acceso a una educación de alta calidad, que fortalezca la docencia y la generación de nuevo conocimiento, y que sea el motor de crecimiento económico, político y social que necesita nuestra nación.

El horizonte del país está en nuestras manos. El aporte que hagamos hoy a la educación trazará y definirá el futuro de Colombia en este siglo”.

* Publicadas durante el prime trimestre de 2012 en el periódico semanal de la Universidad *Nova et Vetera*.

Alejandro Venegas Franco, vicerrector de la Universidad del Rosario

“La participación es un derecho, un principio y un valor establecido por la Constitución Política, siendo pues un elemento esencial del Estado para el cumplimiento de sus fines; de esa manera, cuando los ciudadanos encontramos espacios en los cuales manifestar nuestras ideas, en un contexto de reflexión, análisis, de construcción colectiva y pedagógica, estamos dando cuenta de la importancia de ser parte de una sociedad que se inspira en ello. Para nosotros, como miembros de la Comunidad Rosarista, tener este tipo de espacios es reflejo de la labor continua de la Universidad por hacerse partícipe de los temas que nos competen a todos y contribuir a que su estudio sea reflejo de los intereses comunes, pues la educación es un asunto que atañe a todos los sectores de la sociedad y que requiere de nuestra especial atención.

Antecedentes de participación como la Séptima Papeleta, proceso democrático por excelencia que marcó la historia de nuestro Claustro, es una entre muchas situaciones que pone de presente la importancia de formar parte, como comunidad académica, de los grandes procesos de la nación. Esta, pues, es otra de esas situaciones en las que el esfuerzo, la dedicación y el tesón que nos caracteriza como rosaristas nos permitirá unirnos en torno a una misma causa, debatir y aportar para la construcción de nación, de una mejor nación”.

Colegiatura Universidad del Rosario

“Como estudiantes y miembros de un cuerpo de gobierno de la Universidad, consideramos que es importante participar en estos espacios, ya que el tema de la educación es absolutamente fundamental en la vida nacional, y las decisiones que lleguen a adoptarse tendrán directa repercusión en todos nosotros como parte de la comunidad estudiantil y ciudadanos. Adicionalmente, con nuestra experiencia y las habilidades investigativas y propositivas que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestro recorrido por la Universidad, podríamos ayudar a identificar problemáticas, falencias y virtudes de la educación superior en Colombia, para dar nuestra opinión sobre posibles mejoras constructivas en la materia y soluciones que fortalezcan los cimientos de la sociedad colombiana”.

José Yesid Córdoba, presidente de la Asociación Rosarista

“A lo largo de la historia republicana, la Comunidad Rosarista ha sido gestora de grandes procesos de transformación en el país; ahora tenemos la

responsabilidad social de participar activamente en la construcción de un marco normativo que permita adecuar el sistema de educación superior a los principales cambios sociales, económicos y culturales de Colombia y el mundo. Tendremos, como país, el reto de construir una ley compleja, con partes interesadas disímiles y a veces contradictorias, bajo la premisa del logro de unos objetivos mínimos: calidad, crecimiento armónico, pertinencia, internacionalización, buen gobierno y respeto de la autonomía universitaria. Invito a los egresados de nuestra Universidad, como parte fundamental de la Comunidad Rosarista, a participar de estos foros, con disposición para el debate y la reflexión”.

Antonio Aljure Salame, decano de la Facultad de Jurisprudencia

“Teniendo en cuenta que la Universidad del Rosario quiere hacer un aporte al debate sobre la nueva ley de educación que se presentará este año al Congreso de la República y que la Universidad está conformada esencialmente por su directiva, profesores, estudiantes y ex alumnos, es de la mayor trascendencia que los integrantes de la Comunidad participen en el debate, pues aportarán visiones y perspectivas diferentes: la directiva, como responsable de los procesos pedagógicos, curriculares y administrativos de la educación; los profesores, como encargados de transmitir el conocimiento de acuerdo con las metodologías más adecuadas; los estudiantes, como personas en formación que reciben educación e instrucción y que serán nuestros representantes futuros; y, finalmente, los ex alumnos, como protagonistas de la práctica legal, en todas las facetas que esta ofrece, que, por su experiencia, pueden relatar las fortalezas y debilidades de las enseñanzas impartidas en el Claustro”.

Eduardo Barajas Sandoval, decano de las facultades de Ciencia Política y Gobierno y Relaciones Internacionales

“El destino de la educación es el destino mismo del país. La discusión sobre la educación lo es también sobre los desafíos, las necesidades y las oportunidades del modelo de nación que queremos construir. Las universidades son a la vez el escenario de la acción educativa y los motores de su permanente transformación. En ese debate, el Rosario está especialmente llamado a desempeñar un papel protagónico, como corresponde a su trayectoria y su responsabilidad histórica”.

Hernán Jaramillo Salazar, decano de la Facultad de Economía

“La educación superior es un bien público mayor, por la responsabilidad que significa en la formación de nuevas generaciones y en la generación de conocimiento que desde la universidad se construye para la sociedad. Este es el reto que ha asumido la Universidad del Rosario con la reforma de la Ley de Educación Superior, convocando a los estudiantes, a las directivas y a los investigadores para que, desde distintas concepciones, puntos de entrada o consideraciones, se pueda aportar al país en el desarrollo de políticas públicas tan importantes como la educación superior. El Rosario, en su tradición histórica, se convierte así en un espacio académico e intelectual para aportar, desde el Claustro, luces en este tema tan importante”.

Mauricio Linares Porto, decano de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas

“Considero de vital importancia que la Comunidad Rosarista participe en los foros sobre la reforma a la educación superior, porque esta no solo nos va a afectar directamente a los miembros de dicha Comunidad, sino también a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos en todos los ámbitos de la vida cotidiana. En particular, el hecho de que la Universidad del Rosario haya tomado el liderazgo de organizar estos foros representa una gran oportunidad no solo para hacer planteamientos de diversa índole al respecto, sino también para que nuestra Comunidad juegue un papel protagónico en el diseño definitivo de la reforma que se está gestando. La reforma no solo va a afectar directamente a la Universidad del Rosario del futuro, sino también temas tan importantes como el desarrollo económico del país, la investigación básica y aplicada, el medio ambiente, la lucha contra la corrupción, el narcotráfico y los grupos al margen de la ley, la calidad de la educación superior y la calidad de vida de los colombianos en general. Esta es quizá una oportunidad de oro para empezar a construir una parte importante de esa Colombia de paz y prosperidad que todos añoramos”.

Stéphanie Lavaux, decana de la Escuela de Ciencias Humanas

“Para nuestra Comunidad, es de una altísima importancia participar en este ciclo de foros sobre la reforma a la educación superior. Es un acto de responsabilidad ciudadana que muestra que nuestros estudiantes, nuestros profesores, nuestro personal administrativo y todos nuestros directivos están totalmente

comprometidos en la consolidación y el mejoramiento permanente del proyecto educativo y científico de toda una nación. Es también una muestra de gran liderazgo que muestra a la sociedad que el Rosario y su comunidad, que siempre han estado presentes en todas las etapas de la historia del país, siguen contribuyendo con seriedad y pluralismo a los debates más importantes para el futuro del país”.

Gabriel Silgado Bernal, decano del Medio Universitario

“La importancia de la participación de los rosaristas en los foros para la reforma de la educación puede verse, en mi opinión, desde diferentes aspectos: el primero, como un deber ciudadano, pues históricamente las personas formadas en nuestra institución han realizado aportes en diferentes frentes pensando en el servicio a Colombia. En segunda instancia, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario cuenta con una comunidad conformada por estudiantes, egresados, profesores, directivos y ejecutivos, y, definitivamente, los aportes desde esas miradas enriquecidas por ser profesionales en diferentes áreas del conocimiento, sin duda, harán que los aportes iluminen la discusión al respecto. La educación es fundamental para el desarrollo de Colombia y considero por ello que no solo es una oportunidad sino una obligación aportar en estos foros para hacer un intento profundo con el fin de hacer frente a temas de interés nacional y humano como la pobreza y la crisis de las instituciones, entre otros”.

Leonardo Palacios Sánchez, decano de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

“La Ley 30 de 1992 introdujo unos cambios muy importantes en la educación en nuestro país. Han pasado sin embargo cerca de 20 años y se hace necesaria una reforma de la misma. Nuestra Universidad nos brinda una oportunidad de excepción para conocer el alcance de la Ley 30, las tendencias sobre la educación en Colombia y el mundo, las características que debe tener la reforma de cara al país y probablemente lo más importante, participar mediante ponencias para expresar nuestras propias ideas y conceptos al respecto. Dentro de su tradición de apertura a las ideas y la libertad de expresión, la Universidad nos permitirá enriquecernos de manera extraordinaria sobre este tema de vital importancia para nuestro país, y ser actores del cambio que se avecina. Nuestra presencia es no sólo importante sino necesaria como miembros de esta gran comunidad académica”.

Liliana Gómez Díaz, decana de la Facultad de Administración

“Los foros sobre la reforma a la educación superior colombiana son un espacio privilegiado para valorar competencias de ciudadanía en la medida que el estudiantado tiene la oportunidad de adquirir conocimientos, demostrar habilidades y asumir actitudes que le ayuden a mejorar su comprensión del entorno; conocer causas y consecuencias de hechos políticos, y desarrollar una conciencia activa”.

Representantes de estudiantes

Adrián Visbal Burgos, presidente del Consejo Superior Estudiantil

“La importancia de la participación activa de cada uno de nosotros como miembros de la Comunidad Rosarista radica en que, ya sea como ponentes o como asistentes, los rosaristas debemos hacer parte de la construcción colectiva de un proyecto de país que desde la Academia nos afecte positivamente.

Y, precisamente, para ser parte activa de la construcción de dicho proyecto debemos informarnos para tomar posiciones, crear criterios propios derivados del contraste de posiciones encontradas, que, a su vez, nos permitan comprender la coyuntura del país y la importancia que tiene para el presente y futuro de Colombia la reforma o reformulación de la llamada Ley 30. La invitación no es solo a participar activamente en los foros, también es a que los rosaristas seamos protagonistas en esta construcción nacional”.

Mesa Amplia Estudiantil Rosarista

“La Mesa Amplia Estudiantil Rosarista (MAER) y la comunidad estudiantil en general han tenido una gran victoria y es el hecho de poner en el debate un tema que hasta hace poco tiempo no era relevante a pesar de su importancia para el país. Participar en estos espacios democratiza el debate, informa a los estudiantes que no conocían la problemática y nos permite mostrar que el debate que dimos en la calle lo seguiremos dando en las aulas. Finalmente, nos abre la posibilidad de exponer los argumentos que sostenemos distintos sectores sociales sobre un modelo educativo de calidad y al servicio de la solución de los más sentidos problemas del país, que permita la construcción de una Colombia con democracia, soberanía y paz”.

Camilo Martínez Navarrete, estudiante de Ciencia Política y Gobierno - Centro Analítico de Participación Rosarista (CAPRO)

“Es la oportunidad para salir y demostrar la esencia del verdadero rosarista (personas insignes, trabajando en beneficio de la sociedad) que se sigue conservando desde hace 359 años de historia. Sin importar nuestra filiación política, es el momento que tenemos para unirnos y dar nuestra opinión, proponer respetuosa, académica y responsablemente, sobre la educación superior que regirá al país. Una sociedad en la que sus jóvenes no participan está condenada al fracaso; generaciones anteriores de rosaristas han estado presentes y listas a participar en temas trascendentales para el futuro de Colombia... A nosotros nos llegó hoy la hora de participar”.

Profesores del Comité Técnico del Proyecto¹

Carlos Andrés Mira, Facultad de Administración

“Foros como los planeados por el Observatorio Legislativo de la Universidad, para el mes de marzo, son una oportunidad para formar y valorar aprendizajes de competencias ciudadanas que necesitan demostrarse, mediante acciones que impliquen resolver problemas, activar y transferir conocimientos a la interpretación de situaciones como las vividas alrededor del proyecto de reforma a la Ley de Educación Superior colombiana, asuntos propios del proyecto educativo rosarista”.

Darwin Cortés, Facultad de Economía

“Yo veo al menos dos razones por las cuales es importante participar en los foros. La primera es una razón política, ya que en pocas ocasiones se tiene la posibilidad de participar de manera activa, más allá de la participación que se tiene en las elecciones... Es por esto por lo que es importante tener un espacio político abierto para discutir un tema concreto, que afecta a los estudiantes que acceden a la educación superior en el país.

El segundo punto está relacionado con la forma en la que se ha dado el proceso en esta ocasión, y me refiero concretamente a la Mesa Amplia Na-

¹ Este Comité fue creado para coordinar las actividades logísticas y académicas dentro del proyecto, como un enlace con las diferentes unidades académicas y, de esa manera, lograr la participación efectiva de todas estas en el desarrollo del ciclo de foros y de la estructuración de la contribución.

cional Estudiantil, que ha propuesto un programa que aún es muy general, hay muchas cosas que hay que complementar y definir”.

Germán Ortiz, Escuela de Ciencias Humanas

“El foro es importante para que se den al interior de la comunidad una serie de respuestas que, quizá, no tuvieron la opción de darse el año pasado cuando se dio el debate en Colombia.

En este caso, estamos hablando de toda la comunidad y en particular de los estudiantes, para que, de manera muy abierta, transparente y libre, puedan expresar sus opiniones.

Nosotros creemos que este es el valor que tiene el foro, porque no debemos olvidar que la academia, finalmente, es el reflejo de la conciencia pública y allí todo el mundo debe participar de manera abierta”.

Yann Basset, Facultades de Ciencia Política y Gobierno y Relaciones Internacionales

“Yo creo que es importante, primero por el tema de fondo en la coyuntura que vive el país: en la perspectiva del movimiento estudiantil que hubo el año pasado y en el diálogo que abrió el gobierno después.

Además, es importante también para la Universidad, ya que ésta está convocando a un ejercicio de deliberación muy amplio con la participación de todos los estamentos de la Universidad, por lo cual es muy importante responder a este llamado al diálogo, ya que permite reforzarnos como Comunidad Rosarista”.

Beatriz Londoño, Facultad de Jurisprudencia

“Los foros sobre educación superior, liderados por el rector de nuestra institución, constituyen una iniciativa de alto impacto social e involucran la participación de todos los actores al interior de la Universidad del Rosario. Los resultados serán conocidos por todos y divulgados ampliamente a través de una publicación.

Queremos recordarles que esta propuesta está orientada a un problema prioritario de nuestro país y debe ser una construcción colectiva rosarista”.

Ramón Fayad, Facultad de Ciencias Naturales

“La importancia de los foros se evidencia de distintas formas. Primero, los orígenes de la universidad en el país y de las ciencias básicas se dieron en la

Universidad del Rosario, lo que la hace importante en la historia de Colombia, jugando un papel relevante en lo que es el significado de una universidad desde la época colonial hasta ahora.

En segundo lugar, el tema que se discute de la educación superior no es un tema puntual, pues afecta de manera transversal desde la escuela primaria hasta los doctorados y posdoctorados.

Teniendo en cuenta el lema del Rosario ‘Ir adelante en el tiempo’, es importante que participemos todos los estamentos de la Universidad, porque este es un tema de enorme interés e impacto”.

Emilio Quevedo, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

“Es fundamental la participación en los foros acerca de la reforma de la educación en Colombia, ya que toda la comunidad universitaria debe estar comprometida con tener una opinión y una perspectiva relacionada con lo que implica reformar la educación superior en el país. No creo que ningún estudiante pueda estar ajeno a este proceso.

Esta es una oportunidad para que los estudiantes... tomen en sus manos la discusión de un problema que los atañe directamente a ellos, y que, aunque pueda parecerles lejano, no lo es.

Es importante que los estudiantes se vinculen y se articulen a los procesos que lleva a cabo la Universidad”.

**Ponencias presentadas por los miembros de la
Comunidad Rosarista dentro del Ciclo de Foros
sobre Educación Superior**

Marzo de 2012, Universidad del Rosario

Reforma en la educación superior y la inclusión educativa de personas de especial protección constitucional †

Andrea Padilla M.*

El derecho a la educación consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, así como los artículos 13 y 47, que establecen el derecho a la protección especial de la población en debilidad, son algunos de los textos principales que pueden relacionarse con la inclusión educativa, al igual que la Ley 115 de 1994 y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24).

En el marco de la convocatoria para la presentación de ponencias sobre educación superior, la Universidad del Rosario ha dispuesto un espacio interdisciplinario para abordar el tema de la reforma en la educación superior, desde tres aspectos que se correlacionan, a saber: 1) balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales; 2) tendencias y retos de la educación superior en el mundo; y 3) alcance de una reforma de cara a las necesidades del país. Acerca de este último punto, el Grupo de Investigación de Derechos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, a partir de una línea de investigación: sujetos de especial protección constitucional y la educación inclusiva de personas con discapacidad (PCD), quiere focalizar la exposición en cuestión sobre algunos avances específicos y reflexiones de los adelantos de los procesos de investigación realizados, específicamente en cuanto a la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Profesora de Carrera, Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario.

No obstante, es importante resaltar que existe otro tipo de grupos sociales que también son sujetos de inclusión educativa, como las mujeres, las personas en situación de desplazamiento, los grupos étnicos y las personas con discapacidad y con talentos excepcionales. Seguramente, las reflexiones que al final a bien se tengan para la población con discapacidad puedan extenderse a estos grupos, teniendo en cuenta que la inclusión educativa se traduce como la “educación para todos”.

Magnitud de las cifras de niños y niñas con discapacidad

Según las cifras citadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) (PNUD, 1998), 40 de 115 millones de niños y niñas presentan algún tipo de discapacidad; de estos, solamente el 2% de niños y niñas logra completar su escolaridad. La tasa mundial de alfabetización de PCD adultas es de solamente el 3%. Ahora, en Latinoamérica, se calcula que un 20 a un 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela y suelen ser excluidos posteriormente. En nuestro país, únicamente un 0,32% de los estudiantes que asisten a la escuela presentan una discapacidad. Estos datos nos demuestran la severa exclusión de la cual son sujetos las personas con discapacidad.¹

Entre los exámenes que pueden arrojar algunos datos al respecto, está la prueba Saber 11, que es aquella que deben rendir los estudiantes de último grado de la educación media o quienes tengan la intención de acceder a la educación superior. Esta reporta, sobre los resultados del rendimiento de las personas con discapacidad, que, durante el 2009, hicieron la prueba 529.651 estudiantes, de los cuales 842 (0,16%) tenían algún tipo de discapacidad, siendo estos las personas con discapacidad motora (35,04%), seguidos de “sordos con intérprete” (34,92%).² En contraste, las cifras de jóvenes adultos con discapacidad en educación superior se conocen de manera parcial y, en muchos casos, solo hacen referencia a las

¹ Crosso, C. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 80.

² PADILLA, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), 670-699.

personas con discapacidad física y sensorial, dejando de lado a aquellas con problemas mentales y cognitivos.³

También está la prueba Saber Pro, que reemplaza a los ECAES, cuyos objetivos, según el Decreto 3963 del 2009, son la comprobación de competencias de estudiantes que están próximos a finalizar sus estudios y la obtención de indicadores de educación superior en relación con las competencias entre los diversos programas universitarios y las instituciones de educación superior. La prueba se utiliza como instrumento estandarizado para evaluar la calidad de la educación superior. Los indicadores que resulten se utilizarán para formular políticas educativas y retroalimentar las instituciones de educación superior, entre otros. Estos nuevos exámenes se encuentran en etapa de pilotaje; al definir los diseños definitivos, tendrán una duración de 12 años (Ley 1324/09).

A partir de noviembre del 2012, regirán los diseños definitivos, siendo el Ministerio de Educación Nacional quien determine sus lineamientos, teniendo en cuenta la política de formación por competencias. Los módulos que se desarrollen tendrán como actores a la academia y las asociaciones de facultades. Conforme con esta nueva prueba basada en competencias, los programas de las diferentes facultades tendrán que enfrentar cambios, o mejor, retos ajustados a esta nueva modalidad.⁴ El nuevo perfil del profesional que se quiera proyectar en los próximos años requiere que como instituciones educativas estemos preparados para los cambios y acomodaciones que en la prueba misma deban hacerse, con el ánimo de que todas las personas con discapacidad puedan acceder, en la medida de sus capacidades, a ella, en cualquier lugar del país.

Tales exámenes cumplen dos funciones como herramienta diseñada para medir la calidad de la educación y también como instrumentos legales de utilidad, que busquen ser aplicadas a la población estudiantil existente y prever para que con el tiempo esta se incluya.

Finalmente, en cuanto al artículo 1º de la Ley 30 de educación: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (...)”, solo analizando este y su relación con el colectivo con discapacidad se aprecia cómo, desde el inicio del texto

³ PADILLA, A. (2011). Personas con discapacidad: características y rendimiento en la prueba Saber 11 en Colombia, 2009 (artículo en revisión *Revista Científica Internacional* indexada).

⁴ Extraído en febrero, 2012, del sitio web del ICFES: <<http://www.icfes.gov.co/index.php?>>.

de la Ley, se supone una educación inexistente a las reales necesidades de los colombianos, puesto que no ha logrado ser “una formación” ni “permanente”, ni “personal”, menos de “derechos”, y que la “dignidad” a la que se refiere queda únicamente plasmada en las letras, pues con la no inclusión del colectivo con discapacidad se cuestionan las intenciones del artículo en mención. Tal vez, lo más preocupante no sea la carencia de legislación, sino todo lo contrario, que esta exista, pero que no se garanticen los derechos de las personas que se encuentran en una situación vulnerable.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la cual Colombia es firmante, en su artículo 24 se refiere a la educación: “Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)”.

Reflexiones y preguntas a futuro

Todos los apoyos técnico-educativos que se puedan utilizar en favor de la inclusión educativa, es decir, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el tema relacionado a la innovación informativa, conllevan no solo a que el currículo sea flexible y que se adapte a las necesidades de cada alumno con discapacidad en pro de la equidad, sino a que en lo estratégico sea fundamental proyectar metas pedagógicas sensibles y aplicadas. Hay que aprovechar el espacio de la reforma para tratar de responder a los cuestionamientos de ciertos grupos sociales que han sido excluidos históricamente en materia de educación, o que, si bien son aceptados, su permanencia no es exitosa por falta de las adecuaciones que se requieran según su discapacidad.

La inversión en la educación en términos sociales se refleja en la inclusión y la equidad, es decir, en la inserción de aquellos grupos de mujeres, de desplazados, de personas con discapacidad.

Es esencial tener en cuenta las realidades de nuestro país, en donde una circunstancia es estudiar y movilizarse en la ciudad, y otra muy distinta en las áreas rurales; la educación en municipios superó el 4% de la base existente en el 62%, pero aún es baja. Aspecto que debe estudiarse en la apuesta que se hace con una nueva ley.

Existen incentivos de becas y préstamos condonables por parte del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), incluso becas de posgrados del programa Fulbright para estudiantes

con discapacidad; sin embargo, cómo hacer efectivos estos incentivos si no hay representación de personas con discapacidad en las aulas.

El propósito de la ponencia es cuestionar y proponer la importancia de pensar y planear la educación superior desde una perspectiva articulada a la educación media y primaria. Es prioritario levantar un censo para conocer cuántas PCD ingresan a la educación superior, cuántas logran permanecer, cuál es su grado de deserción y si acceden a educación con calidad o simplemente son integradas a los programas. Estos datos, por el momento difíciles de obtener a la luz de la diversidad de las PCD, pueden ser de la mayor importancia a fin de caracterizar esta población, para, de esta manera, planear estrategias educativas sobre la base de las características y magnitud de potenciales de estudiantes con discapacidad que podrían llegar a la universidad, y ante los cuales debemos dar una respuesta apropiada, tanto en calidad como en metodologías educativas que se adecuen a sus necesidades y que hagan posible una educación con equidad.

Para lograr el cometido de planear y preparar el ingreso del colectivo de personas con discapacidad, es recomendable referenciar lo que ocurre en la transición de la educación media a la superior y entender las repercusiones de una sobre la otra; plantearnos qué tipo de educación de programas y currículos se están generando y se deberían generar; qué aprendizajes y entrenamientos deberían tener los docentes para brindar una adecuada educación a personas con discapacidad; qué cambios de infraestructura deberían tenerse en la universidad para hacerla más inclusiva. Preguntas como estas y muchas otras surgirán de los participantes que pertenecen a la comunidad rosarista, profesores, estudiantes, personal administrativo, quienes, desde una perspectiva interdisciplinaria, podrán aportar para efectos del intercambio de opiniones, experiencias y expectativas alrededor de la reforma educativa del país, la cual es un compromiso de todos y para todos.

Bibliografía

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

CROSSO, C. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 80.

ICFES (2012): <<http://www.icfes.gov.co/index.php>>.

PADILLA, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2003). *El derecho a la educación*.

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución Política*, artículos 13, 47 y 67.

———. *Decreto 3963 del 2009*.

———. *Ley 1324 del 2009*.

Sobre tres aspectos en el porvenir de nuestra educación superior †

Andrés Díaz V.*

Debido a la importancia polilógica de este foro, es decir, a la implicación controversial de múltiples voces respecto de tan descomunal temática, mi pequeño aporte versa solo sobre tres aspectos que, si acaso están presentes en el documento de la ley y de la reforma, creo que habrán de generar debates más específicos de aquí en adelante y, sobre todo, con la misma relevancia que tienen las discusiones respecto a la financiación y al carácter formativo de la educación superior para Colombia.

Parafraseo e intervengo, entonces, de forma drástica, el título que, hace ya más de 100 años, diera Nietzsche a una serie de conferencias pronunciadas en Basilea (cuando simultáneamente circulaban los primeros ejemplares de su extraordinariamente polémico primer libro), porque –al igual que él– mis pretensiones son solo resaltar *aspectos* que en medio de la enmarañada situación valdría la pena no obviar o no pasar como cuestiones de “sentido común”. No hay pues ideas definitivas en esta ponencia, únicamente conjeturas en torno a tres condiciones de nuestra educación que han de influir, más que en la redacción de la ley, en su ejercicio.

Digo esto porque el “espíritu” que pareciera poseer el foro al que se presenta, en particular, confiere cierta gravedad si no profética por lo menos cercana a la prognosis o, en su defecto, subrepticamente normativa (el *deber ser* de la educación superior), lo cual me resulta lógico en tanto una ley demarca rutas por seguir al brindar el horizonte de lo posible (tanto en cuanto conjunto de “preceptos” como, por lo mismo, condición de posibilidad de lo “inedito viable”, hablando como Freire). Me parece, por ello, un apalancamiento agradable el

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Estudiante Maestría en filosofía, Escuela de Ciencias Humanas.

parafrasear el título nietzscheano y me hago en su eco un seguidor de pequeños detalles que el presente ya nos ha manifestado, y a mí, singularmente, me vienen carcomiendo hace rato.

En efecto, la mayor de todas las pretensiones es la de querer ser profeta y, en consecuencia, ya el simple hecho de declarar que no se pretende serlo resulta ridículo. A nadie debería estar permitido pronunciarse en tono de profecía sobre el porvenir de nuestra cultura, y, en relación con ella, sobre el porvenir de nuestros instrumentos y métodos de educación, si no puede demostrar en alguna medida que esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para conseguir ejercer una influencia necesaria sobre la escuela y sobre las instituciones educativas (NIETZSCHE, 2009, p. 22).

Así las cosas, *yo no prometo ni proyectos ni nuevos programas para nuestra educación superior*, me contento con colocar en la *palestra* cuestiones relacionadas con aquellos puntos álgidos de la reforma que desde las movilizaciones del 2011 se han venido repitiendo (autonomía, financiamiento, cobertura, gratuidad y calidad)¹ y que, hacia febrero del 2012, los rectores de las universidades públicas recalcaron en Medellín conforme cuatro consignas: sostenibilidad y financiamiento, impacto social, equidad y calidad. Lo que se presenta a continuación, en este orden de ideas, son conjeturas respecto a: 1) la consolidación de una educación superior *con* y no *para* los indígenas; 2) lo que valdría *esperar* de nuevas instituciones públicas de educación superior (ES); y 3) la necesaria articulación entre educación media y educación superior.

1. Educación superior indígena: *con por para*

Han venido participando en las manifestaciones públicas callejeras y en los debates sobre educación superior hace tiempo; los indígenas (y los trato como un solo paquete) no se han callado a pesar del silenciamiento sistemático que se ha emprendido contra ellos desde hace ya tiempo y que, sin duda, se ha aumentado desde la marcha nacional con la que se inició la Minga Social y Comunitaria (en el 2008 o en el 2004, como se quiera).

¹ Ver <<http://www.elheraldo.co/local/los-5-puntos-kgidos-de-la-reforma-educativa-44715>>.

El planteamiento general sobre la educación superior, desde una perspectiva indígena, no dista mucho de las pretensiones sociales que, a grandes rasgos, se han manifestado tanto desde el gobierno como desde las distintas “mesas” de diálogo paralelas. Como dijera alguna vez Moisés Wasserman, quién no está de acuerdo con expresiones como “aumento de la calidad educativa” o “mayor cobertura en educación pública”. El asunto, como se sabe, radica en las condiciones y, sobre todo, en los fundamentos. Lo que poco se ha oído en los debates, entonces, en relación con *lo indígena*, tiene que ver con aquella famosa frase que un policía ESMAD dijera en el Cauca hace cuatro años, durante la toma de la Panamericana por los indígenas de la zona, algo más o menos así: “Cuando ustedes se mueran, este país progresa”.

Calidad educativa, desarrollo tecnológico e impulso de la ciencia, necesidades indudables, parecieran obviar (si no abolir) cuestiones como “epistemologías otras”, “descolonialidad” y fortalecimiento de “pensamiento propio”, viejas expresiones en los debates sobre educación superior indígena (Pancho et ál., 2005; Gómez & Acosta, 2006; Villa & Grueso, 2008). Llama la atención, por lo tanto, lo escurridizo que ha resultado en el debate la ingente tarea de indígenas e “indigenistas” por proyectar académicamente otros modos de conocer y de relacionarse con el “mundo”.

Se ha de reconocer, por supuesto, que, en Colombia, sobre la “diversidad cultural” mucho se ha avanzado. Desde la cátedra de afrocolombianidad y la apertura obligatoria de cupos universitarios para indígenas (financiadas, además, por becas generosas), el aumento de escenarios (como foros y seminarios internacionales, espacios académicos sobre lengua y cultura en universidades, maestrías o, por lo menos, énfasis en maestrías sobre culturas diversas, y el fortalecimiento de la legislación para la protección de las lenguas, entre otros) ha mostrado el adelanto, por lo pronto, del *reconocimiento*.

No obstante, asuntos como la organización administrativa y curricular de universidades como la UAIIN (Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca), la cual no responde a las mismas dinámicas de la “universidad profundamente occidental”, están por fuera de las aristas de las temáticas generales en estos debates –como si la determinación legal por sí misma amparara todas las particularidades educativas–. Pero, aún más, antes que demandas o necesidades de tales comunidades (en el sentido paternalista que se ha impuesto desde el gobierno y que los indígenas han sabido aprovechar), lo que se requiere es la introducción directa de los pensamientos indígenas

en la formación (es decir, ya no como especialidades o de forma “subversiva”) tanto como el fortalecimiento y promoción de instituciones de educación superior manejadas por ellos.

Entiendo las distintas posiciones, integracionistas y aislacionistas, sobre el saber y la cultura indígena, so pretexto del argumento patrimonialista de estas, pero no me interesa terciar, sino tan solo adscribirme a los discursos que, en cierto sentido, como Daniel Mato lo ha dicho,² apuntan a la apertura de sensibilidades no convencionales respecto del trato a la tierra (o desarrollo económico) y la vida social (o la convivencia ciudadana, si se prefiere).

¿Hace falta una mesa específica y constante de análisis sobre la educación superior indígena y su relación con la educación superior “oficial” del país? ¿Hace falta un articulado preciso sobre esta temática en la redacción de la ley? Tal vez sí. Como he dicho al principio, no voy a dar nada por seguro. Solo que la ausencia (o poca promoción) merece un replanteamiento, porque, si seguimos ideas como las expresadas hace ya unos años en una entrevista internacional al presidente ecuatoriano Rafael Correa sobre el “poco sentido” que tiene, por ejemplo, enseñar lenguas indígenas en la educación media y superior, o escribir en varias de estas lenguas determinaciones legislativas (sobre todo la Constitución), ya que tales “mundos” son reducidos y no tienen nada que ver con las características económicas y políticas globales (valga decir, europeas y estadounidenses), iremos en línea recta hacia la “uniformización” y/o “estrechamiento” del pensamiento y la acción humanas.

Quizá lo que sí puedo afirmar con cierta severidad, en unión con lo que me han enseñado los sabedores Nasa, Wanano e Inga, es que pensarse una educación indígena y/o diversa es una tarea necesariamente conjunta, esto es, no “para” los indígenas o desde ellos “para” los occidentales, sino “con” los indígenas o “entre” indígenas y occidentales.³ El espíritu de esta tendencia se ha manifestado en propuestas de carácter internacional muy importantes que recogen la experiencia de procesos locales,⁴ y en aquellas con las que he tenido

² Entre otros, en <http://www.nuso.org/upload/articulos/3699_1.pdf>.

³ Los términos “indígena” y “occidental”, como se ha dicho varias veces, son ambiguos y dan cuenta de una mirada dualista y totalizante de la realidad; no obstante, siguiendo a Viveiros de Castro (2010), aquí los uso por conveniencia metodológica, o más bien, comunicativa.

⁴ Véase, por ejemplo, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es>.

contacto en Colombia no he dejado de notarlo. En suma, se trata de asumir al otro como un interlocutor no solamente válido, sino necesario para rehacer, a su vez, el propio pensamiento: pensar como *experimentación* en tanto que se tiene una experiencia *con* el otro (VIVEIROS, 2010).

2. Qué esperar de nuevas instituciones educativas públicas

La idea no es nueva y muchos la han dicho últimamente.⁵ Es un tema que cruza tanto la cobertura como la gratuidad y la financiación de la educación superior: el aumento constante de universidades públicas (y no solo privadas) es una necesidad ineludible. Sin duda, las cifras (siempre distintas y aproximadas) muestran un desfase increíble entre los graduados de educación media y quienes ingresan en educación superior. Solamente para Bogotá, de acuerdo con el documento de lineamientos para la instauración de la educación media especializada (sin publicar), entre los estudiantes que se matriculan en básica primaria, los que se matriculan en media y los que se inscriben luego a la superior, hay una reducción del 80%. Es decir, únicamente el 20% de las personas que tienen vida estudiantil llega hasta las universidades. ¿Qué pasa con el resto?

No me parece satisfactorio el planteamiento de que no todos han nacido para la vida académica y que, por lo tanto, se ha de fortalecer tanto la preparación para el trabajo en la educación media como las instituciones de educación técnica y tecnológica. Al fin y al cabo, la educación occidental ha tenido como principio, desde hace más o menos 100 años, servir a las fábricas y empresas, quiero decir, *formar para el trabajo* (incluso para lo que significa ser gestor de su propia empresa). La insuficiencia de este planteamiento radica en la mirada que se tiene sobre la educación o sobre la función de una educación delineada estatalmente. Si cuestionamos el papel de la educación en general, no parece tan obvio que la “educación profesional” tenga por único fin entrar en el mundo laboral o que la vida académica se encuadre solo en la vida universitaria (de enseñanza, investigación, extensión y gestión). El asunto es, en pocas palabras, que no se puede seguir insistiendo ciegamente en que el *fin de la educación* es, única o principalmente, estar “preparado” (o ser competente) para conseguir dinero.

⁵ Ver <<http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/es-necesario-crear-mas-universidades-publicas-moises-wasserman/9018562/1>>.

Sabemos que no solo por las oportunidades de que carecen, sino además por las características mismas de la educación en Colombia, los estudiantes que o bien “desertan” o bien no son recibidos en ninguna universidad pública, en el mejor de los casos, acceden a la educación técnica u obtienen un trabajo. Pero los demás, aquellos que han venido siendo estigmatizados como “problema social”, siguen siendo de gran preocupación. Específicamente, lo que yo quisiera anotar no es si realmente ha de tratarse moral y productivamente el asunto (esto es, que si tales no estudiantes hacen parte de la cultura del ocio y son totalmente improductivos para el país), sino cómo educativamente se ofrece, por lo menos, una ocupación (o uso del tiempo) en tanto el fin de la educación (cualquier educación) ha de ser, como diría Derrida (2006), *aprender por fin a vivir* (y agreguemos) *juntos*.

Las universidades en este sentido son espacios de interacción con saberes, prácticas, discursos que no solo permiten que las personas amplíen su espectro “mental”, sino que hagan algo con sus vidas mientras esta pasa, teniendo en cuenta que habitan un planeta con otros. Algo distinto, quiero resaltar, que hacer parte de las prácticas violentas de sobrevivir o lograr sus intereses. Parafraseo esta vez a Estanislao Zuleta (2006), en el sentido en que siempre que una persona está frente a la oportunidad de pensarse, de pensarse en el mundo, de pensar o problematizar *su* mundo (que creo es lo mínimo que puede hacer una formación universitaria), está en la posibilidad de *hacer una cosa distinta con su vida*. Lo que me parece relevante es el carácter de las instituciones públicas de educación superior, en las que he estudiado y en las que trabajo, respecto de la pluralidad de perspectivas y del contraste con la “vida real” que posibilitan.

Sé que generalizo y, por lo tanto, lo que habría para decir es que *cabe esperar* no solo nuevas universidades públicas, sino, además, de estas, que sean escenarios de debate, contraste, argumentación, interrogación, proposición de discursos y prácticas de cara al país y al mundo –y no simples instituciones de “adiestramiento” (en líneas bastante gruesas, sintetizo aquí los planteamientos de Martha Nussbaum [2010])–. Como diría, por otra parte, Iván Illich (2006), instituciones de aprendizaje desescolarizado, en las que se promueva el *renacimiento del hombre epimeteico*.

No se trata, ahora, de plantear un “ideal” de institución educativa respecto de los análisis de la pedagogía crítica o popular que he decidido seguir, sobre todo porque, en mucho, el debate público-privado me parece coercitivo y amañado. La única razón, entonces, por la que vale seguir usando los

términos es por el sentido de la financiación estatal, cuestión que no trato en este momento. De este modo, en suma, lo que no hay que permitir es que el dinero público con el que se financiarán (o eso esperamos) más universidades se invierta con orientaciones educativas meramente *operativas* y sí con el fin de *emancipar* el pensamiento conforme nuestro contexto (por eso, esta propuesta vale para instituciones en todos los niveles de la educación superior).⁶

3. Articulación de la educación media con la educación superior

Al igual que los puntos anteriores, sobre la articulación de la educación media y la educación superior muchas estrategias se han realizado. Me parece importantísimo reconocer que procesos como la educación media especializada, el grado 12, los énfasis y los convenios interinstitucionales para compartir escenarios y/o profesores, entre otros, han sido en muchos sentidos experiencias satisfactorias y con grandes resultados. En la Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo, la Licenciatura en Recreación (en la que trabajo) ha realizado articulaciones con la educación media y con otras instituciones de educación superior, de manera tal que los estudiantes han pasado de una a otra sin traumatismos educativos (relacionados con los procesos de evaluación y de dependencia profesoral, por ejemplo) y con una proyección académica y laboral interesante (por ejemplo, vinculándose con monitorías en proyectos de extensión e investigación, o bien a instancias de la Universidad como Bienestar Universitario).

Ahora bien, esta situación se ha manifestado como una necesidad no solo por los datos dados más atrás, sino porque el nivel de deserción en los primeros semestres de las carreras de profesionalización ha sido alarmante, y, por si fuera poco, por la falta de conocimiento sobre lo que la universidad ofrece (para bien y para mal, se podrá decir). Pero, a mí parecer, sería muy interesante romper con esos rituales propios de la educación –de los cuales Illich escribió con suficiencia– en los que de paso se categoriza y subjetiva a las personas. Nociones como “coladero” o “los mejores” demarcan fielmente el sentido que hasta el momento ha tenido esta articulación y, por lo tanto, lo

⁶ La experiencia francesa sobre universidades populares, que ha liderado, entre otros, Michel Onfray (2008), resulta un ejemplo interesantísimo para el perfil de estas nuevas universidades. La reestructuración curricular y la misma oferta académica podrían tener un giro tal que el siempre inseguro llamado a la educación de “cambiar la sociedad” podría retomarse con expectativas diferentes (o no necesariamente marxistas, como diría Sloterdijk).

que viene de fondo al debate es la crítica a los procesos de ingreso (evaluación) a la universidad superior.

No se trata de “facilitar” la entrada, como ejercicio de mediocrización, a la educación superior, sino de confrontar todo el andamiaje educativo colombiano, desde el “nivel” académico de los maestros (de media y de superior) y su pasión y compromiso con la “enseñanza”, hasta las medidas excluyentes y descalificadoras de los exámenes de “admisión”. El ya famoso caso de decepción y renuncia a la docencia universitaria de Camilo Jiménez resulta paradigmático respecto a este asunto.⁷

Empero, lo que parece haber más al fondo (o en la extrema superficie, si se quiere) es la segmentarización de toda la política educativa del país que, quizá por abarcadora, termina siendo un ininteligible conglomerado de “buenas intenciones”. Esto es lo que me interesa debatir: desde Platón sabemos que un andamiaje legal exagerado confunde y no permite el adecuado uso de estas “cartas de navegación”, sino que, por el contrario, da pie para abusos increíbles. Lo que requiere nuestra legislación educativa es una política clara y ciertos procedimientos legales fáciles de entender y de cumplir. Un esfuerzo inmenso, entonces, en recoger, analizar y rehacer todos los escritos normativos (leyes, decretos, directivas ministeriales, etc.) sobre la educación, no solo superior, se requiere con urgencia.

He escuchado muchas veces la necesidad de que alguien se dedique a organizar, por ejemplo, las propuestas sobre articulación entre educación media y superior, pero lo que hay que hacer es una organización de toda la legislación educativa, que lo que existe quede claro y que lo que se deba agregar tenga un adecuado o coherente proceso de integración –para que no pase lo que he vivido en las regiones donde padres, profesores y administrativos hablan en tres idiomas distintos, con distintas expectativas y desde distintas normas sobre un *deber ser* de la educación–. (Una propuesta similar, pero sobre toda la legislación del país, hizo en un momento Mario Benedetti recién nombrado presidente del Senado, sobre la consigna de que durante un año el poder legislativo se dedicara únicamente a estudiar lo legislado y no a legislar; propuesta extrañamente sensata que, por supuesto, no tomó mucho vuelo).

⁷ El caso expuesto: <<http://elojoenlapaja.blogspot.com/2011/12/por-que-dejo-mi-catedra-en-la.html> y la noticia: http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTE-RIOR-10906583.html>.

Resumiendo, lo que podría ser una actividad mayor dentro de esta reforma de la Ley 30 sería el nacimiento o la continuación (porque no puedo negar que ejercicios como el que he dicho se han hecho en propuestas investigativas y trabajos de grado) de la reorganización y clarificación de la legislación colombiana en educación, la cual, propongo con interés, podría empezar por el vacío que aún se evidencia en la articulación de la educación media y la educación superior.

Palabras finales

He querido brindar a este importantísimo debate sobre la reforma de la Ley de Educación Superior únicamente tres aspectos que, supongo, de un modo u otro, en un momento o en otro, confluyen en tan magnánima tarea. El primer aspecto suscita la afirmación que Martí hiciera hace ya más de un siglo:

Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas (2005, p. 32).

Con el segundo aspecto, he pretendido problematizar el sentido mismo de la educación y de la educación superior conforme lo que podrían llegar a ser nuevas instituciones de educación superior pública donde se advirtiese un tipo de aprendizaje desescolarizado. Con ello también he querido orientar el debate no solo en la financiación, sino en aquella interrogante que nos recorre desde la pedagogía del oprimido y que Zúñiga ha sabido concretar así: “El marco simbólico del pueblo está ahí y se le debe entender como una condición humana natural pero que siempre está bajo la influencia del campo familiar, político, social, cultural; ante ello, la pedagogía tiene dos opciones:

negarla y trabajar técnico-racionalmente o afirmarla y trabajar con plena conciencia popular” (2009, p. 619).

Finalmente, con el pretexto de la articulación entre educación media y educación superior, he lanzado la afirmación de que resulta tan imperioso como imprescindible reorganizar la urdimbre legal en que se desarrolla nuestra educación colombiana, habida cuenta de las impresionantes confusiones que los agentes de esta vienen manifestando en medio de su distanciamiento y despreocupación, conforme la idea de que existen “expertos” y de que el ciudadano de a pie no es quién para decir algo a propósito de la *forma de vivir* que le es impuesta escolarmente.

Bibliografía

- DERRIDA, J. (2006). *Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ A. & ACOSTA W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ILLICH, I. (2006). La sociedad desescolarizada [1978]. *Obras reunidas I*. Revisión de Valentina Borremans y Javier Sicilia. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍ, J. (2005). Nuestra América. *Nuestra América*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- ONFRAY, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- PANCHO A. & OTROS (2005). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: IEASALC-UNESCO, CRIC, ONIC.
- VILLA, W. & GRUESO, A. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.
- ZULETA, E. (2006). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta.
- ZÚÑIGA, J. (2009). La filosofía de la pedagogía. En E. Dussel & otros (eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300–2000): historia, corrientes, temas, filósofos*. México: Siglo XXI, CREFAL.

El pensamiento crítico en la Ley de Educación Superior †

Andrés Isaza R.*

Introducción

Ha sido lugar común a través del tiempo considerar que la realidad social debe ser transformada, y que la educación es la herramienta más poderosa para hacerlo. Como ejemplo del discurso actual, el capítulo 3 de la presentación de la reforma a la Ley 30 de 1992, propuesta por el presente gobierno sobre las tendencias de la educación superior, se titula “Transformar la educación para transformar el mundo”; de igual forma, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 señala la educación como “el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad”. Estos conceptos coinciden además con la Constitución Política de 1991, que, en su artículo 67, reconoce 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”, y consagra la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Al aceptar esos principios y atribuir tal poder transformador a la educación, nos deberíamos preguntar también por la responsabilidad que le cabe a la educación en la creación de esa realidad que se pretende transformar. En ese orden de ideas, debemos aceptar que nuestro sistema de educación tiene que haber contribuido a crearla y nos corresponde examinar nuestras prácticas educativas en busca de explicaciones que permitan orientar cualquier propósito de transformación.

No en vano se considera que la educación superior es un proceso activo e interactivo que debe resultar en cambios significativos y duraderos en el

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Profesor Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.

conocimiento, la comprensión, la conducta, las actitudes, las apreciaciones y las creencias (ANGELO, 1993). La suma de todas esas cualidades individuales resulta finalmente en un Estado-nación, y, si algo anda mal en ese Estado-nación, es probable que se requieran diferentes concepciones y comprensiones sobre el conocimiento, diferentes comportamientos individuales y colectivos, diferentes miradas y nuevas actitudes propiciadas por la educación para corregir el rumbo y la vida en sociedad. Sin embargo, al analizar los diagnósticos, propósitos de cambio y discursos que se repiten una y otra vez, generación tras generación, podemos deducir que el establecimiento, y, como parte de él, el sistema de educación, son resistentes al cambio, sin entrar aquí a analizar cuál es la trama que lo detiene y lo mantiene.

Desde una perspectiva puramente pedagógica, pienso que ningún propósito de transformación se habrá logrado, ni se logrará, dentro de un sistema que retransmite información y conocimientos establecidos como verdades, para que sus estudiantes los repitan en las evaluaciones bajo el riesgo del fracaso académico en las asignaturas o la pérdida de sus cupos en el sistema. Sin desconocer, por supuesto, la importancia de la experiencia y de los conocimientos construidos en el tiempo, suena más probable que el avance en esos conocimientos y cualquier cambio o propósito de transformación se dé a partir del cuestionamiento y el análisis crítico de la realidad, y de la posibilidad de aprender del error.

Ahora bien, sabemos que los estudiantes estudian y aprenden de acuerdo con la forma en la que serán evaluados, y que, en general, sucede lo mismo como reacción ante cualquier perspectiva de evaluación; igualmente, el comportamiento de las instituciones se reorienta hacia cualquier indicador nuevo que se le propone a modo de evaluación. Conforme con esto y volviendo a las pretensiones transformadoras de la educación, el logro de los propósitos de formación y transformación que sugiere la reforma, acordados en un amplio consenso social, debería definir la calidad de la educación superior. Evidencias del aporte a esa transformación deberían estar incluidas entre los lineamientos de la calidad en educación superior para su acreditación. Metas compartidas, claras y bien definidas permitirán seleccionar las estrategias más adecuadas para lograrlas, y alrededor de ellas deberían girar los parámetros de evaluación.

En esta ponencia, haré referencia a la que, a mi modo de ver, es la “competencia” que se relaciona más directamente con esos propósitos de transfor-

mación que el espíritu de la reforma propuesta persigue, al menos en palabras. Me refiero al “pensamiento crítico”, una competencia que esgrime el discurso educativo con excesiva frecuencia y que probablemente ha perdido significado, lo que justifica revisar la literatura sobre conceptos y consideraciones en la práctica pedagógica alrededor de este.

Reflexión

El artículo 4º de la Ley 30 de 1992 se refiere a la educación en los siguientes términos: “Despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país”; y entre sus objetivos incluye:

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Pero, si bien la Ley 30 se legisla claramente sobre la organización y regulación del sistema de educación, y, por supuesto, expresa su pretensión de calidad, las pistas que ofrece para inferir su concepción de calidad son muy pobres. Los artículos transcritos son de los pocos que, en mi entender, aportan alguna luz sobre el propósito de la educación en una ley que, aunque organiza el Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad, no incluye una definición explícita de esa “calidad”.

Por el contrario, la reforma propuesta por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el 2011, contiene avances en ese sentido, al plantear, por ejemplo, los principios

a los que debe responder el Sistema de Educación Superior en el título I: “Excelencia académica; ética; transparencia; equidad y accesibilidad; pluralismo; participación; pertinencia y responsabilidad social; eficacia; eficiencia y moralidad administrativa”; en la exposición de principios en que se fundamenta el Sistema de Educación Superior en el artículo 6º: “a) La excelencia académica como la búsqueda de altos niveles de calidad... (...).g) La pertinencia y responsabilidad social para contribuir a la transformación social y productiva del país desde un contexto de identidad nacional y proyección internacional”; y en la definición de los fines del sistema, artículo 8º:

- a) Formar ciudadanos conocedores y respetuosos de los derechos humanos, la paz, la democracia, lo público y la preservación del ambiente, que cumplen con los deberes correlativos a los derechos y libertades reconocidos en la Constitución Política de Colombia.
- b) Despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado al logro de su autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales y que aporte al desarrollo individual de las personas, al avance de la sociedad y al progreso del país.
- c) Formar profesionales idóneos, competentes y responsables, que tengan conciencia ética y solidaria y sean capaces de fortalecer a la comunidad para su desarrollo social y productivo, y de aportar a la solución de sus problemas. Aportar al desarrollo del país a través del trabajo comunitario, la responsabilidad social, la reflexión académica de los problemas nacionales y la extensión solidaria.

También, en el planteamiento de objetivos de las instituciones de educación superior en el artículo 18, como el a): “Profundizar en la formación integral de personas provistas de un sentido crítico; capaces de analizar los problemas de la sociedad y plantear y llevar a cabo soluciones a los mismos; y asumir las responsabilidades sociales, profesionales e investigativas que les corresponda”.

Un aspecto que se debe tener en cuenta es que el proyecto de reforma expresa los resultados de formación esperados de la educación superior en términos de adquisición de “competencias”. Sin demeritar el alcance que ellas

pueden tener en la unificación de conceptos, la precisión de los resultados buscados o la objetivación de la evaluación, esta orientación es discutible desde diversas perspectivas. Por una parte, parece centrar el proceso educativo en la satisfacción de necesidades del mercado laboral en desmedro de una formación para la autonomía y la libertad de un individuo (“sujeto”) como el que sugiere y menciona explícitamente el articulado de la reforma. Por otra, es preocupante que los proyectos internacionales que jalonan la orientación de la educación hacia la formación de competencias puedan inclinar excesivamente la balanza hacia la preparación de nuestros estudiantes para la globalización, a expensas de las necesidades del contexto local. Es una advertencia que expresan incluso organismos internacionales, como la Organización Panamericana de la Salud (ops), en referencia a la formación de profesionales de la salud. A este respecto, llama la atención la postura del MEN consignada en las consideraciones para la reforma: “Existe un interés por identificar los conocimientos y competencias base de todo aprendizaje, sin los cuales resulta difícil actuar en un mundo impredecible como la sociedad conocimiento del siglo XXI. Por esta razón, Europa lleva ya una década en la definición de un marco de competencias clave que contribuyan a lograr una ‘economía basada en el conocimiento, con más y mejores empleos y cohesión social’”. Esperemos que las competencias definidas para el contexto europeo sirvan como ejemplo más por el proceso de su definición que por sus resultados, aunque, como se señalará más adelante, ciertos artículos del proyecto hacen pensar en el riesgo de que modelos ajenos sean adoptados para nuestro contexto sin una suficiente revisión crítica previa.

Pese a que parece que la reforma propuesta tampoco contiene una definición explícita de calidad, artículos como los transcritos sí permiten inferir con mayor coherencia y claridad los criterios para definirla. Los propósitos tan explícitos que plantea nos autorizan a pensar que el criterio último de calidad debería ser la capacidad de las instituciones de educación superior y de todo el sistema para avanzar hacia esa transformación social que persigue. Ahora bien, esa transformación no la hacen la ley ni el sistema en abstracto, sino las personas que forma el sistema que regula esa ley, y aquí se hace necesario volver a las competencias que, según el discurso, debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación, para mirar cuáles son las que favorecerán esa “actitud transformadora”. La investigación en educación ha demostrado que las estrategias pedagógicas que se emplean durante el proceso educativo

determinan en gran medida la forma como los estudiantes se aproximan a los saberes propios de sus disciplinas, la flexibilidad con la cual los aplican, las actitudes que adoptan en su vida profesional y su compromiso con la sociedad a la cual se supone deben servirle, aspectos que se relacionan con el desarrollo del “pensamiento crítico”.

En consecuencia con lo anterior, los proyectos educativos institucionales, los documentos oficiales sobre políticas educativas y la literatura académica presentan comúnmente la promoción del pensamiento crítico como uno de los objetivos más importantes de la educación (MEJÍA, 2007); se espera que ayudando a los estudiantes a ser más críticos en pensamiento y acción se les ayudará a ver el mundo más como es y a actuar acorde con ello, lejos de prejuicios e imposiciones (BURBULES & BERK, 1999). Pero el concepto de pensamiento crítico no es compartido por toda la comunidad académica y se encuentran diferentes tendencias que reflejan la amplia e imprecisa utilización del término (MEJÍA, 2007). Se pueden identificar dos corrientes principales alrededor de la definición, concepción y formación de este pensamiento: la pedagogía crítica o pedagogía radical (PR), originada en la literatura neomarxista, que divide la sociedad y la racionalidad a partir de la distinción de clases, y el movimiento de pensamiento crítico (MPC), derivado de la tradición educativa occidental estrechamente ligada a la idea de la racionalidad, que agrupa diferentes teorías sobre la forma en la que los estudiantes se podrán capacitar para cuestionar el conocimiento y acrecentar sus aptitudes mentales (MEJÍA, 2002; BURBULES & BERK, 1999).

La PR visualiza la educación esencialmente como una herramienta para retar y transformar la realidad, especialmente las instituciones, ideologías y relaciones de poder dentro de la sociedad; busca concientizar y empoderar a los estudiantes para que surjan, hablen y actúen; y pretende “aglutinarlos” para cambiar un establecimiento (*status quo*) que considera represivo, doctrinario e injusto, dentro del marco de una ideología o “claridad política” específica. Entre los pensadores más sobresalientes de esta corriente, están Paulo Freire (1973), Henry Giroux (1993), Peter McLaren e Ira Shor (MEJÍA, 2002; DARDER, BALTODANO & TORRES, 2003; BURBULES & BERK, 1999). Freire, uno de los más importantes pensadores en educación de los tiempos recientes, planteó un proyecto general de educación que implica la “concientización” del individuo sobre las relaciones opresivas dentro del sistema y las acciones para cambiarlo (MEJÍA, 2002). Para los seguidores de esta corriente, la perso-

na crítica es aquella empoderada para desenmascarar esas injusticias y buscar la emancipación (BOWLES, GINTIS, APPLE & POPKEWITZ, en BURBULES & BERK, 1999).

Los seguidores de esta corriente proponen metodologías variadas que se valen de los contenidos educativos para ayudar a los estudiantes a interpretar y a retar las inequidades de su contexto social, y consideran el diálogo directo como una de sus herramientas fundamentales (BARTOLOMÉ, 2003). Como ejemplo, en *La educación como práctica de la libertad*, Freire (1973) describe así los pasos para la alfabetización de adultos marginalizados: primero debe haber una “inmersión” de los educadores en el contexto en el que se adelantará el programa educativo, para aprehender la realidad de este; tras analizarlo, especialmente en lo relacionado con la “realidad opresiva”, explora la conciencia que tienen las personas de esa realidad, y, a partir de ella, selecciona temas significativos desde los cuales se adelantará el proceso de alfabetización. El aprendizaje cumple entonces con el doble propósito de alfabetizar y concientizar a los estudiantes sobre su posición dentro de las estructuras opresoras de la sociedad. Bajo esta misma concepción, pero ahora desde la enseñanza de las matemáticas, Frankenstein (1998) caracterizó los “currículos interdisciplinarios” que reúnen los contenidos de la disciplina en particular y los estudios sociales relacionados. Por su parte, Giroux enfatiza la importancia de la disposición al cambio en la propuesta de un “lenguaje de las posibilidades” que estimula las ambiciones, los deseos y la esperanza real para que todo el esfuerzo no se limite a la crítica (BURBULES & BERK, 1999).

Un aspecto que también amerita consideración especial para la PR es la forma en la que se establecen las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes, o entre los mismos estudiantes, como construcciones sociales que reflejan ideologías y reproducen las jerarquías imperantes (BARTOLOMÉ, 1994; ELLSWORTH, 1989; GIROUX, 1993; FOUCAULT en DARDER, BALTODANO & TORRES, 2003). Sobre este aspecto, Freire consideró como el peor de los casos el de los estudiantes tratados como “receptáculos de información”: al no permitirles hablar en aulas de clase, donde solo la voz del profesor se escucha, “aprenden” su lugar en la sociedad y se “congela” su capacidad para razonar críticamente y para aceptar el reto de comprender su realidad. Caracterizó esa transmisión de conocimientos como una “educación bancaria”, de acumulación de información y de memorización alienante, en la que el profesor es el que piensa y habla, y los estudiantes escuchan; el profesor disciplina y los

estudiantes son disciplinados; el profesor escoge y los estudiantes se acogen; el profesor actúa y los estudiantes tienen la ilusión de actuar a través de la acción del profesor (FREIRE en MEJÍA, 2002).

La otra corriente mencionada, el movimiento de pensamiento crítico (MPC), tiene sus raíces en el análisis aristotélico de silogismos y sofismas. Su trabajo se concentra en construcciones teóricas que dan cuenta de lo que es un buen o mal razonamiento, y en la formación de estudiantes para que apliquen estas teorías, mejoren con ellas su capacidad de razonamiento y desarrollen actitudes y valores asociados a este. El MPC intenta explícitamente desarrollar la autonomía intelectual y prevenir la imposición del conocimiento. Concibe el pensamiento crítico como algo más próximo a la teoría de la argumentación o a la lógica, es decir, al manejo de herramientas que permitan cuestionar el conocimiento desde un punto de vista estructural, formal (*las conexiones lógicas entre las frases o proposiciones de un argumento –lógica formal–; en el contexto de la vida cotidiana –lógica informal–; o las falacias: formas defectuosas de argumentación que parecieran ser correctas*), para “mejorarlo” o corregirlo, bajo el presupuesto de que el pensamiento o el razonamiento pueden ser defectuosos.

Cabe subrayar que algunos de los autores de esta corriente se esfuerzan en llevar esta concepción más allá del aprendizaje y desarrollo de esa capacidad de razonamiento crítico, enfatizando la necesidad de que este incida en el desarrollo de disposiciones y actitudes (SIEGEL, MCCARTHY & PAUL, en MEJÍA, 2002), en la toma de decisiones (ENNIS en FISHER, 2001) y en el impulso a la creatividad, la imaginación y la intuición (PAUL, CLINCHY & GALLO en MEJÍA, 2002). Su definición de persona crítica es una capaz de seguir, comprender y evaluar argumentos; reconocer y evitar las falacias; razonar adecuadamente y estimar juiciosamente la credibilidad de las afirmaciones (GOVIER en MEJÍA, 2002), pero, a la luz de concepciones más amplias, Paul (1992) la caracteriza como aquella que ha desarrollado un pensamiento independiente y autónomo; curiosidad, coraje, humildad, empatía, integridad y perseverancia intelectual; fe en la razón; y equidad, disposición y conciencia para considerar los diferentes puntos de vista. Al MPC se lo ha criticado, porque la idea no es solamente que aprendan a elegir entre alternativas, sino que también las propongan (DUHAN, 1994); por ello, Laura Duhan (1994) y Cinthia Hynd (1999) insisten en la importancia de contextualizar los argumentos y las diferentes formas de conocimiento en el marco de lo social, lo político, y en las circunstancias en los que han sido producidos y son usados.

Desarrollos recientes dentro de este movimiento se han concentrado más en los procedimientos del *diálogo*, al relacionar pensamiento, razonamiento y argumentación como actividades esencialmente sociales (retórica); o, a partir del diálogo, en la consideración del otro, de la audiencia, y de las reglas necesarias para construir un diálogo significativo (dialéctica formal y pragmático-dialéctica), y en otras nuevas aproximaciones (MEJÍA, 2002), en las cuales no me detendré, debido a que los desarrollos pedagógicos más difundidos se han dado dentro de las posturas relacionadas con la teoría de la argumentación y la lógica formal e informal. Desde el punto de vista de los métodos, en el MPC se pueden caracterizar dos posturas diferentes. Una, muy difundida dentro de ciertos ámbitos de la educación superior, que busca la formación del pensamiento crítico a partir de cursos o módulos independientes centrados en la teoría y la práctica de la argumentación o de la lógica formal o informal. Propone cursos estructurados para enseñar *qué* es el pensamiento, para pensar y para *reflexionar sobre el pensamiento* bajo el presupuesto de que estas habilidades se pueden enseñar directa y explícitamente, y que son transferibles luego a otros contextos. Estos cursos consideran las dimensiones en las cuales se aplicará el pensamiento crítico, bien sea el de la vida cotidiana o el de las diferentes áreas de estudio, y enseñan a evaluar la credibilidad de las fuentes; a estructurar y analizar argumentos de diferentes clases, a identificar sus elementos, las razones y conclusiones; a clarificar e interpretar expresiones e ideas; a extraer inferencias; a juzgar la credibilidad; a seguir paso a paso el proceso que involucra la resolución de problemas; a establecer relaciones interdisciplinarias; a leer críticamente; a plantear o evaluar soluciones; a ubicar estereotipos; y a reflexionar (BOISVERT, 2004; FISHER, 2001).

La otra tendencia pretende ampliar ese enfoque excesivamente formal ligando el ejercicio con los contenidos (asignaturas o disciplinas); los analiza y evalúa su origen y su aplicación dentro del contexto particular, y promueve la adopción de posiciones frente a ellos. Sus proponentes subrayan las oportunidades de aprendizaje que se dan en el contexto de un “conocimiento disciplinar” al analizar y comprender la forma en la que es construido el conocimiento dentro de la disciplina (ej., experimentación, investigación cuantitativa o cualitativa, etc.); al estudiar cómo se difunde y comparte ese conocimiento (revistas indexadas, textos, conferencias, etc.), y cómo es aceptado académicamente. Se supone que estas consideraciones le permitirán al estudiante comprender que el conocimiento es algo construido y reconstruido permanentemente, que las

“verdades” de una disciplina son resultado de influencias sociales que reflejan los balances de poder (HYND, 1999) y que actividades como el análisis de las fuentes, la contextualización y la corroboración son equiparables al mismo pensamiento crítico que se encuentra en la vida cotidiana. En ese sentido, Paul (1992) considera también que la formación del pensamiento crítico debería ser considerada transversalmente en los currículos, y sus habilidades promovidas dentro de “todas” las asignaturas, pues solo estando expuesto a ellas durante amplios períodos de tiempo se podrán desarrollar los valores y actitudes que caracterizan a la persona crítica.

Al contrastar estas concepciones teóricas y prácticas de pedagogía con las características que comparten la mayoría de nuestros currículos de pregrado, podríamos avanzar en la comprensión de cómo nuestra educación puede haber contribuido más a limitar que a promover el desarrollo del pensamiento crítico y por qué parece estar más alineada con la inercia del establecimiento que con los propósitos de transformación que el proyecto de reforma esgrime. Por ello, se justifican acciones como introducir en la agenda, actualizar, profundizar y problematizar las concepciones de pensamiento crítico en cualquier programa de desarrollo profesoral que se proponga, e incluir indicadores de evaluación coherentes con este propósito. De acuerdo con Brookfield (1995), el ejercicio permanente de la observación reflexiva sobre nuestras intervenciones pedagógicas y sus resultados es el que nos permitirá reorientar nuestro desempeño con el doble propósito de actuar en coherencia con un pensamiento crítico y promoverlo mejor en nuestros estudiantes.

Se debe insistir entonces en que la evaluación del sistema educativo introduzca indicadores de calidad explícitos con respecto al logro de los propósitos de transformación que plantea. El proyecto de ley en cuestión dedica el título v al Sistema de Calidad de la Educación Superior, y, en el capítulo 1, define los principios y objetivos que rigen tal sistema, así como los instrumentos con los que se verificará su realización en las instituciones y los programas que ofrezcan, lo que resulta en un planteamiento más que todo instrumental. Los objetivos que orientan el sistema expuestos en el artículo 90 lucen muy generales y hasta repetitivos en la pretensión de la “excelencia” y la “mejora continua” por medio de la evaluación y la autoevaluación, pero no hacen explícito ningún propósito de transformación social, como lo menciona en la justificación inicial. Adicionalmente, un análisis general de los lineamientos de calidad que rigen los procesos de acreditación por el Consejo Nacional de

Acreditación (CNA) permite ver un extenso listado de indicadores también pertinentes, quizá muy cuantitativos, pero que no indagan por el logro de esos propósitos últimos de transformación que plantea la reforma, y en los que parece coincidir todo el discurso en educación.

Sustentados en el objetivo f) del sistema de aseguramiento de la calidad propuesto y a la luz de las consideraciones expuestas alrededor del pensamiento crítico y de los propósitos de la educación, se debería cuanto antes “definir, con el concurso de la comunidad académica, las competencias genéricas y específicas que servirán de base para la evaluación de programas y estudiantes”, porque la ausencia o la indiferencia en el proceso de estas definiciones puede frustrar el alcance de los logros necesarios en el contexto local, en favor de otros que podrían imponerse a partir del cumplimiento de otros contenidos del articulado, como el propósito b): “Elevar los estándares de calidad de la educación con referentes internacionales que faciliten la inserción del sistema educativo colombiano a nivel mundial”; el que expresa el párrafo del artículo 95: “El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en el marco de referentes internacionales que definan estándares de calidad de la educación, podrá tener en cuenta y expedir certificados de procesos de acreditación o certificación internacional que adelanten las instituciones de educación superior respecto de sí mismas o de sus programas académicos”; o el del artículo 131, más explícito aún, al enunciar que el MEN promoverá: “a) La excelencia académica de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior y la formación de alto nivel de profesores y estudiantes, de tal forma que la educación superior en Colombia alcance los estándares internacionales y el reconocimiento de la comunidad científica internacional”.

Como se había mencionado, estos artículos fácilmente pueden desequilibrar la balanza de los resultados en favor de los propósitos de la globalización. O de los intereses del mercado laboral, en cuanto la propuesta habla de que

la evaluación de estas competencias obedece a la convicción de que el éxito de los egresados en su desempeño profesional –bien sea en la academia o el sector productivo– se basa más en las habilidades de aprendizaje, adaptación y apropiación del conocimiento, que en los conocimientos mismos adquiridos. Estas competencias son: comunicación en lengua materna y otra lengua; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información.

Conclusiones

La formación del pensamiento crítico debería ser un propósito principal de la educación superior en cuanto resulta ser la competencia que mejor responde al propósito de transformación social que manifiesta el proyecto de reforma a la ley 30 de 1992. El logro de dicho propósito implica una revisión de los conceptos sobre pensamiento crítico para orientar la transformación de las prácticas pedagógicas corrientes en busca de este. Tal tarea requiere formación profesoral y una definición de calidad en el proyecto de reforma que oriente la educación superior hacia el logro de la transformación que pretende; los lineamientos que se diseñen para evaluar la calidad en el sistema de educación superior deben ser una guía que movilice todo el sistema hacia ese propósito, para así poder pasar del discurso a la práctica en el propósito de transformación social deseado.

Bibliografía

- ANGELO, T. A. (1993). A “Teacher’s Dozen”. Fourteen general, research-based principles for improving higher learning in our classrooms. *AAHE Bulletin*, 3-13.
- BARTOLOMÉ, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. In A. DARDER, M. BALDODANO & R. TORRES (eds.), *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge.
- BOISVERT, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher* (1st ed.) San Francisco, California: Jossey-Bass.
- BURBULES, N. C. & BERK, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. En T. POPKEWITZ & L. FENDLER. *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.
- DARDER, A.; BALDODANO, M. & TORRES, R. (2003). Critical pedagogy: An introduction. In A. DARDER, M. BALDODANO & R. TORRES (eds.), *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge.
- DUHAN, L. (1994). Teaching intellectual autonomy: The failure of the critical thinking movement. In K. WALTERS (ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. Albany: State University of New York.

- ELLSWORTH, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- FISHER, A. (2001). *What is critical thinking and how to improve it*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRANKENSTEIN, M. (1998). *Reading the world with maths: Goals for a critical mathematical literacy curriculum*. Disponible en: <<http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/papers/frankenstein.html>>.
- FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. (Capítulo IV y apéndice.) México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1993). Disturbing the peace: Writing in the cultural studies classroom. In *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview.
- HYND, C. R. (1999). Teaching students to think critically using multiple texts in history. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(6), 428-436.
- MEJÍA, A. (2002). *A critical systemic framework for studying knowledge imposition in pedagogy*. Sec. 2.2 y 2.3. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Hull (Reino Unido). Disponible en: <<http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/thesis/thesis.htm>>.
- . (2007). *Programa para el curso de pensamiento crítico en educación*. Universidad de Los Andes, Maestría en Educación.
- PAUL, R. W. (1992). *Teaching critical reasoning in the strong sense: getting behind worldviews*.

El desafío formativo †

Carlos Alberto Vargas M.*

No se le puede enseñar nada a un hombre; sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo.

Galileo Galilei

Introducción

En cada proceso educativo existen dos variables que tienen impacto en la persona; por un lado, se encuentra la dimensión cognoscitiva, aquellos conocimientos que va adquiriendo y acumulando el estudiante en los distintos campos del saber humano. Por otro, está la dimensión formativa, la cual se asocia a los valores que cada persona va construyendo y que la identifican.

Lastimosamente, hoy en día, el colegio, la universidad, la institución educativa como tal se han enfocado prácticamente en la dimensión cognoscitiva de la persona. El estudiante es lo que un número diga que representa, el ser humano se ha transformado en uno o dos dígitos. Malo, regular, promedio, bueno u excelente. 1,0; 3,0; 3,5; 4,0; 4,5 o 5,0. Esto ha llevado precisamente a que actualmente exista una deficiencia muy grave y generalizada en la parte formativa de la persona.

Cuando se trata de un tema tan amplio como la educación, las cuestiones no se deben reducir a cobertura, inversión, calidad de estudiantes y de profesores, mejor infraestructura, financiación y autonomía, entre otras. Existen ciertas variables que también deben ser discutidas, pero que parecieran no generar importancia alguna. El contenido formativo tiende a quedar constantemente por fuera de la mesa de discusión, como si este no representase algún nivel de importancia, olvidando que es él mismo el que forma los verdaderos

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

* Estudiante del programa de Ciencia Política y Gobierno, Facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales, Universidad del Rosario.

estudiantes que una sociedad colombiana como esta necesita. Se considera ingenuamente que las instituciones educativas intentan cubrir este aspecto, ofreciendo cursos en los que dicen impartir los conocimientos necesarios de la ética, la moral y los valores humanos. Pero aquello no es suficiente, no se trata de solo impartir conocimientos, va más allá, mucho más allá.

Reflexión

Debido a ese incesante interés de concentrarse únicamente en la formación cognoscitiva, ciertas deficiencias son el resultado de dicha elección. Los procesos educativos hoy institucionalizados alientan a transformar al estudiante de la generosidad al egoísmo, de la humildad al orgullo, con rasgos de codicia, envidia, ira, competencia y apariencias, entre otros.

El profesor y el estudiante tienen cada uno una sola misión, el profesor como depositario del conocimiento y el estudiante como receptor de este. ¿Qué significa esto? Es la clara evidencia de la desaparición del profesor y el estudiante como sujetos en las relaciones docentes que ellos mismos construyen y desarrollan. La educación como negocio ha olvidado el valor tan esencial que tiene el trabajo individualizado, la comprensión del alumno, el progreso personal y la formación ética. Las relaciones entre docentes y alumnos giran meramente en torno al conocimiento que se imparte. La educación es una máquina haciendo máquinas. Máquinas inseguras, con miedo, competitivas, codiciosas.

Y es que precisamente al abandonar la dimensión formativa de la educación es que se están presentando grandes deficiencias en la sociedad misma, que es necesario atender; por ejemplo, la misma corrupción y violencia son el resultado de una falta de formación. Cayendo en el error y en la ingenuidad de que las instituciones educativas sí se comprometen con formar personas con valores humanos, olvidamos que, en un juego de balanza, la universidad seguirá eligiendo como ganador a aquel que tenga la *nota más alta* y no a la persona con buenos valores. El desafío formativo necesita entonces de una respuesta mucho más profunda y estructural que el esfuerzo de brindar conocimientos sobre estos temas, que no se aprenden de escucharlos, sino de vivirlos.

Los problemas con la formación formativa pueden dividirse en cuatro hipótesis:

- a. Las deficiencias formativas no son la consecuencia de falta de conocimientos.
- b. Las deficiencias formativas se manifiestan en rasgos personales muy concretos de la personas (egoísmo, codicia, envidia, etc.).
- c. La transformación de este modo de ser solo puede lograrse a partir de un trabajo individualizado en que cada quien sea el actor y motor principal de su propio cambio.
- d. Los procesos educativos hoy institucionalizados alientan y fomentan en cada estudiante los rasgos mencionados anteriormente, en cambio de buscar apoyar en la transformación personal.

¿Y es que cómo no poner en tela de duda la veracidad del punto c? Es común que sean los mismos profesores quienes voluntaria o involuntariamente incentivan al alumno para que cometa actos poco éticos. En algunas ocasiones, consideran al alumno como un enemigo. La copia no es más que una respuesta humana e incluso comprensible ante un sistema que solo valora y respeta a quienes tienen altas notas. No importan los medios, importa el resultado. Eventualmente, esto y mucho más generará pérdida de interés en la educación, lo que lleva a las actitudes negativas ya mencionadas en este texto.

El modo de ser de cada estudiante es único, tiene que ser comprendido para saber cuál es la manera correcta de ser formado, aunque, eventualmente, y en similitud con el aspecto cognoscitivo, todo éxito y logro alcanzado requieren de una transformación, esfuerzo y trabajo personal.

Es importante preguntarse entonces ¿qué tendría que hacer un profesor en el salón de clase para transformar esta visión de la educación? Y no solo el profesor, también el estudiante, la familia. ¿Cómo pueden las prácticas docentes cotidianas cambiar en el salón de clase para contribuir a la transformación que buscamos?

El conocimiento sigue y será la única vía al acceso de la verdad, pero existe cierto conocimiento esencial que no se puede impartir de la misma manera que el conocimiento cognoscitivo. En un aula, sentados detrás de un pupitre, en silencio, escuchando durante dos largas horas a un profesional hablar de un tema que ha repetido durante los últimos 10 años de su vida. Eso no es educación completa, eso no aporta en nada a ambas dimensiones; a ello le falta mucho para convertirse en educación de calidad, que genere estudiantes apasionados por sus carreras, por sus estudios, formados con los valores esenciales

que una comunidad necesita. Se requiere generar un trabajo interno de cada personaje, para poder avanzar de esa forma en un autoconocimiento y en el desarrollo de la sensibilidad que este autoconocimiento conlleva. Pensemos bien cuáles podrían ser.

Conclusiones

- Es necesaria una nueva forma de pensar, tanto en los alumnos como en los profesores.
- El estudio debe dejar de ser una actividad que se realice únicamente con propósitos ulteriores y para obtener beneficios personales, buscando prevenir que se constituya como una fuente y forma de corrupción interna.
- Todo esto se debe a que la institución educativa se ha concentrado principalmente más en el *hacer* que en *ser*.
- De manera que es indispensable comprender que cada estudiante es siempre único, y, por ende, también tiene que serlo el trabajo que se hace con él.
- Cuando se atiende adecuadamente en el aula de clase la dimensión formativa de la educación, el estudiante mismo obtendrá siempre, por su propia cuenta, todo lo que necesita en la dimensión cognoscitiva. ¿Por qué? Porque ha logrado descubrir que esa es su responsabilidad, su deber y su pasión.

Bibliografía

- SANZ, A. (2006). *Reflexiones sobre la dimensión formativa de la educación*.
———. (2009). *Formación ética en la familia, la educación formal y el trabajo*.

Avances, aportes y elementos esenciales

Centro Analítico de Participación Rosarista —CAPRO

El Centro Analítico de Participación Rosarista (CAPRO) está compuesto por un grupo de estudiantes de distintas carreras de la Universidad del Rosario, abiertos al diálogo y al sano debate, a la investigación y a la necesidad de proponer unidos. Somos de distintas vertientes políticas, prima el deseo de aportar y construir verdaderas reformas entre todos, con respeto y sin recurrir a la violencia. No somos gobiernistas, pero tampoco somos de extremas. Queremos una educación cada vez mejor, y lo demostramos pronunciándonos educadamente y con principios.

Planteamos el deseo de estudiar concienzudamente el proyecto de reforma que presentó el gobierno nacional y sin odios, intereses ocultos o mensajes de otros, discutir cada uno de los planteamientos de esta reforma.

Nos organizamos y con el apoyo que brindó la Universidad a todos los sectores (MANE, CAPRO y demás estudiantes rosaristas), intervinimos y participamos:

1. En el primer foro que se llamó “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”, donde presentamos una ponencia destacando lo positivo que fue en su momento esta Ley y los avances que esta trajo; a su vez planteamos unas recomendaciones de actualizar puntos de esta Ley, que por el avance y el desarrollo de la nación, hoy los hacían ineficaces.
2. En el segundo foro que se llamó “Tendencia y retos de la educación superior en el mundo”, presentamos también ponencia, donde mostramos avances de leyes de educación en distintos países europeos, americanos y latinoamericanos, así como también se realizó un estudio de leyes en el mundo que han aumentado la brecha de

desigualdad en materia educativa. Señalamos la importancia del despertar de países vecinos y exigir una mejor educación, pero mostramos la poca eficacia de protestas violentas para el aumento de cobertura educativa y de calidad en América Latina.

3. En el tercer foro que se llamó “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”, presentamos nuevamente ponencia, donde mostramos cuáles eran los retos y desafíos que teníamos como sociedad para fortalecer y brindar cobertura total y con calidad en la educación superior del país. Nuevamente hicimos un breve recuento de los puntos positivos de la reforma presentada, como también las críticas y recomendaciones de corrección a los puntos negativos que pueden traer retroceso.
4. Finalmente, participamos en la corrección y edición del cuarto foro que se trató de “Una contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre la reforma a la ley de educación superior”.

Hoy en día seguimos listos a aportar, hemos fortalecido nuestras fuentes de información con estudios internacionales que demuestran la necesidad de una reforma a la educación de los países para que se adapte al siglo XXI, como también la necesidad de la amplia participación de los estudiantes en la construcción de esta reforma. CAPRO ha comenzando a crecer y a recibir aportes y apoyo de jóvenes de distintas universidades públicas y privadas del país.

Seguiremos atentos a participar de manera reflexiva para el desarrollo que nutra el debate nacional y logre este un avance y una reforma que en materia educativa esta generación y todas las que vienen necesitamos.

Nuevamente agradecemos la oportunidad que ha brindado la Universidad y su equipo y seguiremos atentos a futuros llamados para participar y construir por Colombia, con respeto, en orden, con libertades y con educación.

CAPRO

Análisis, balance, aportes y elementos esenciales de la Ley 30 de 1992. Docencia, investigación y financiación en las instituciones de educación superior en Colombia †

Camilo Alejandro Martínez, Felipe Andrés Salas,
María José Rueda, Luisa Fernanda Torres,
Natalia Jiménez, Carolina Cárdenas,
Daniela Campos, María Alejandra Santos*

Introducción

La creación y publicación de la Ley 30 de 1992 se dio como una respuesta a la búsqueda de una mejor educación a nivel mundial. Colombia no fue la excepción, se presentó la Ley y su objetivo era organizar el servicio público de la educación superior en el país, puesto que este es un factor de transformación de la sociedad con el que se busca crear individuos competentes tanto a nivel social y económico como político.

El siguiente trabajo pretende hacer un recuento sobre los avances, aportes y elementos esenciales de la Ley 30 de 1992 (hecho por el Centro Analítico de Participación Rosarista, CAPRO), que contribuyó en gran medida a la formación y contribución de la educación en Colombia.

Para esto, se tendrán en cuenta algunos temas de importancia de la Ley 30 a nivel económico, social y cultural, que fueron de gran relevancia para la consolidación de dicha Ley.

† Ponencia presentada para el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* Estudiantes de la Universidad del Rosario, miembros del Centro Analítico de Participación Rosarista — CAPRO.

Dentro del desarrollo económico, se hablará sobre la financiación de la educación, la equidad y la pertenencia. En cuanto al desarrollo social, se tratará la calidad y compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes, y, finalmente, en lo referente al desarrollo cultural, se disertará sobre el desarrollo de la ciencia y la importancia de la investigación en Colombia.

Reflexión

Contexto histórico

La educación en Colombia ha avanzado lentamente a través de su historia, conforme con los cambios políticos, sociales y económicos del país.

Durante el gobierno del presidente César Gaviria, siendo ministra Maruja Pachón, se estableció la Ley 115 de 1994, la cual consigna que “el servicio público de la educación debe cumplir con una función social acorde a las necesidades e intereses de la familia, personas y sociedad”, fundamentándose en la Carta Magna de Colombia, en la que se afirma que toda persona tiene derecho a la educación, mediante la enseñanza, aprendizaje, investigación, y en busca de prestar un servicio público. Este gobierno dejó como herencia una revolución, expresada en una reforma educativa que busca dividir la educación en tres: formal, no formal e informal; a su vez, deja consignadas la preparación y calidad que deben tener los profesores, borrando así unas fallas que desde el comienzo se tenían, las cuales afectaban desde la academia al estudiante y futuro profesional.

A partir de dicha reforma, se comienza a tener conciencia de la importancia de la educación en Colombia, dando como origen la Ley 30 de 1992.

Desarrollo económico

Financiación de la educación, la equidad y la pertenencia:

La Ley 30 de 1992 establece que las instituciones educativas estatales serán financiadas por el Estado colombiano. Esto se hará mediante la asignación de fondos del presupuesto nacional a la educación.

Por otra parte, las instituciones educativas de carácter privado, según dicha Ley, son financiadas a través del capital, también privado, que aportan los particulares. “Las instituciones privadas de educación superior deben ser

personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria”.

Así vemos cómo se utilizan dos modelos de financiamiento para las instituciones educativas. El primer modelo, el público, es financiado por el Estado. El segundo modelo, el privado, es financiado mediante las matrículas que pagan los alumnos cuando estudian en una institución privada.

Como la crisis financiera en las instituciones educativas ha afectado la financiación de las instituciones estatales, la calidad en estas ha disminuido. Ello se debe a que los recursos asignados a la educación pública son menores y, por esta razón, la calidad educativa se reduce. Mientras que las instituciones privadas pueden disponer de diversos recursos, las instituciones públicas no pueden hacerlo.

Así mismo, como menciona Ulpiano Ayala Oramas, “la educación superior parece verse para efectos de políticas todavía como si fuese un monopolio público administrado burocráticamente, pese a que las dos terceras partes de la oferta son privadas y pese a la ‘autonomía’ y a la descentralización de que disfrutaban aún las entidades oficiales”. La educación debe verse no como un monopolio público administrado burocráticamente, sino como un factor de desarrollo. A pesar de que la ley establece que debe ser así, como se mencionó anteriormente, los gobiernos no han podido canalizar la educación como un factor de desarrollo.

Otro de los problemas que se presentan en la financiación de las instituciones de educación superior es que han entrado a un mercado competente. Pero, cuando estas ingresan en esta lógica, muchas veces temas tan importantes como la calidad quedan en un segundo plano (esto en cuanto a las instituciones públicas).

Se ha desarrollado un vigoroso mercado, no solo por cuenta de la expansión privada sino también por cuenta de la autonomía, pero que no genera endógenamente resultados de calidad, porque ante el exceso de demanda y las imperfecciones fundamentales y naturales de estas actividades se han instituido unos incentivos contrarios a la calidad, en el sector público los incentivos son contrarios a la eficiencia, y en todas partes los incentivos favorecen el comportamiento rentístico al amparo de una regulación capturada por los intereses del sector, y carente de inspección y vigilancia efectivos.

En este orden de ideas, solo las personas que tienen suficientes recursos pueden acceder a la educación de calidad, lo que produce inequidad en el país, puesto que aquellas con bajos recursos no pueden ingresar a instituciones privadas al carecer de medios económicos para financiar sus estudios. Así, vemos cómo un problema de financiamiento produce inequidad en el país (ver figura 1).

Tabla 1.

Año	Aportes a precios corrientes	Participación en el PIB	Aportes a precios constantes de 2005	Tasa de crecimiento real
	Miles de millones de pesos	%	Miles de millones de pesos	%
2002	1228	0,50	1485	-3,7
2003	1376	0,51	1558	4,9
2004	1461	0,47	1542	-1,0
2005	1550	0,46	1550	0,5
2006	1660	0,43	1570	1,3
2007	1754	0,41	1579	0,6
2008	1843	0,39	1535	-2,6
2009	2003	0,40	1599	4,2
2010	2117	0,40	1645	2,9
2011	2153	0,38	1626	-1,1
Promedio		0,46		1,3

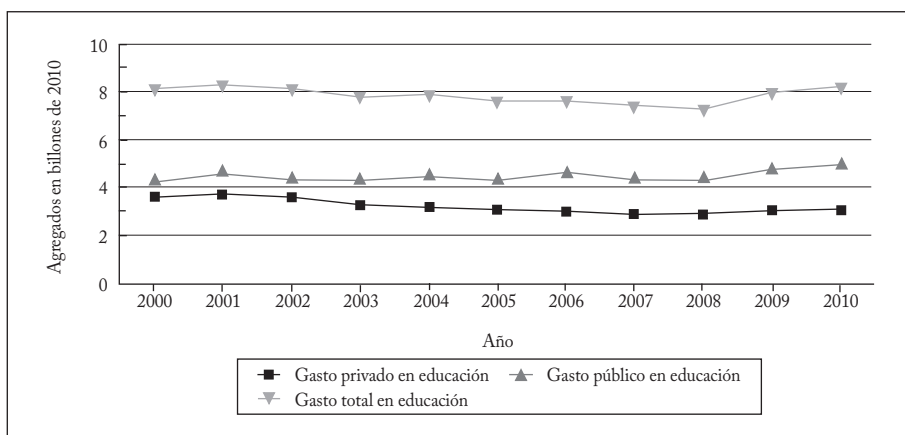
Fuentes: Ministerio de Educación Nacional, DANE, DNP.

Como lo muestra la tabla 1, los aportes del presupuesto nacional son relativamente bajos. De ahí que se quieran buscar nuevas fuentes de financiamiento. Si comparamos el gasto público en educación superior con el gasto privado, podemos afirmar que el primero es mayor al segundo respecto al porcentaje del producto interno bruto (PIB) (ver figura 1).

Se esperaría que, así como el gasto sea mayor en las instituciones públicas, los recursos asignados a estas también fueran mayores.

“En el financiamiento de la educación superior en Colombia encontramos dos participantes principales: el Estado a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y el sector financiero”. El ICETEX fue la primera institución de crédito estatal en el mundo.

Figura 1. Gasto como porcentaje del PIB



Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

Funciona desde 1952 y ha ayudado a financiar a 878.054 colombianos distribuidos en 856.657 en pregrado y postgrado en el país; y 21.397 con crédito educativo en el exterior. A pesar de que este número es significativo, oculta que la cobertura del servicio de crédito del ICETEX frente a la población matriculada en educación superior fue de apenas el 5,31% en el 2002. La cobertura total de créditos del ICETEX es mayor al tener en cuenta la utilización de los fondos otorgados por empresas públicas y privadas, ascendiendo así al 11,46% en el año 2002.

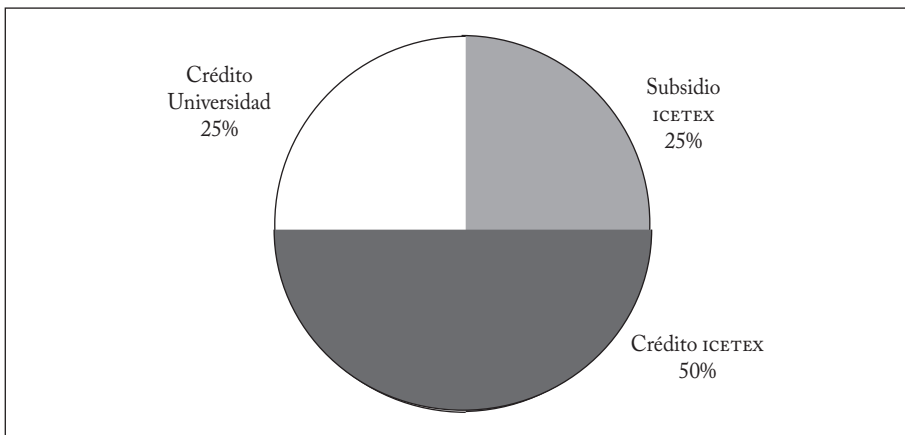
Este Instituto ofrece diferentes créditos para que los estudiantes puedan acceder a entidades de educación superior. “El ICETEX ofrece la línea Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES), que se está implementando gracias a un préstamo del Banco Mundial por US\$200 millones del Banco Mundial, y que permitirá aumentar la cobertura en 100 mil nuevos cupos en cinco años, lo cual equivale al 10% de la cobertura actual”. El propósito de este crédito es que personas con escasos recursos puedan acceder a instituciones educativas de su elección.

Esta forma crediticia ha tenido gran significancia al proveer recursos para fomentar el acceso y la equidad en la educación superior.

ACCES tiene un valor total de US\$287 millones, de los cuales el crédito aporta US\$200 millones (ICETEX, 2007). El proyecto consta de tres componentes: fortalecimiento institucional, formación doctoral y crédito educativo para lograr equidad en el acceso a la educación superior. Este último está relacionado con el otorgamiento de créditos para financiación de la matrícula y ha entrado ya a su cuarto año de ejecución.

Para los estratos uno y dos, el total de la matrícula se financia de la siguiente manera: el 50% a través de un crédito del ICETEX; el 25% por medio de un subsidio de este mismo instituto; y el 25% restante con un préstamo de la universidad (ver figura 2).

Figura 2. Estratos uno y dos



Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo con la figura 2, podemos observar que una persona que accede a este crédito necesita, además, de un préstamo de la universidad y de un subsidio para poder completar sus estudios.

Ahora, dadas las limitaciones que tiene el Estado para financiar la educación superior, cada día se hace evidente la participación del sector privado para el financiamiento de esta. Tal sector utiliza varios mecanismos para ayudar a financiar la educación a quienes les interese. Entre estos está el crédito de libre inversión, tarjetas de crédito, cheques posfechados, líneas de crédito

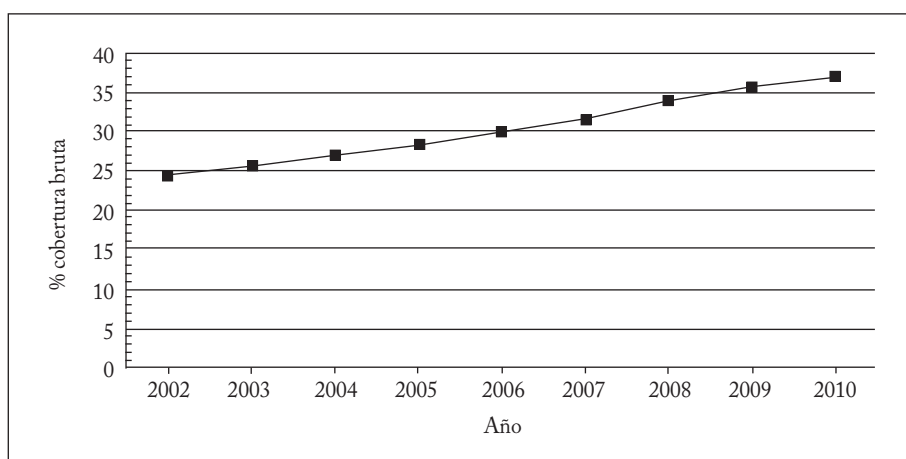
dirigidas a la educación, líneas de crédito de corto, mediano y largo plazo, línea de crédito del Fondo Nacional de Garantías, fondos especiales para la educación y seguros educativos.

Un sistema de crédito educativo debe adecuarse a las necesidades de quienes demandan este servicio. Si este no les ofrece garantías, ni los mecanismos apropiados para financiar los estudios, en un momento determinado el sistema crediticio colapsará.

De acuerdo con la experiencia internacional, está claro que el sector financiero no puede reemplazar el papel que cumple el Estado, ni el de una entidad especializada en crédito educativo como el ICETEX, que seguramente con un proceso de modernización, cumplirá cada vez mejor su tarea. Pero seguramente, en la medida en que se den los pasos apropiados, el sector podrá ir ampliando su participación en la oferta de financiamiento a la educación superior y de esa manera colaborar con la formación del país.

En los últimos años, la tasa de cobertura ha aumentado. En la figura 3, se evidencia cómo se ha incrementado desde el 2002 hasta el 2010. Es importante que la cobertura crezca, pero, también, que la educación que se ofrezca sea de calidad.

Figura 3. Educación superior - tasa de cobertura

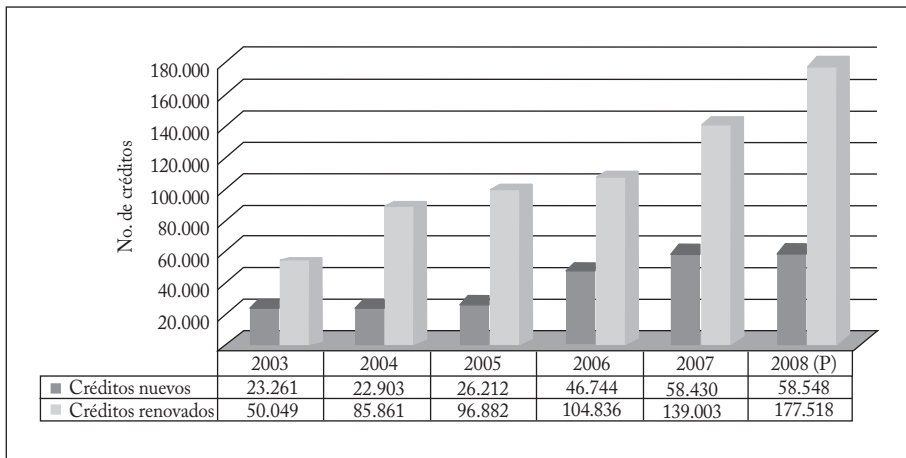


Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

“En el caso colombiano es evidente que la baja calidad de la educación está relacionada con insuficientes recursos financieros, humanos, físicos, tecnológicos e informáticos para ofrecer una educación de amplia cobertura y buena calidad”.

El Estado colombiano ha hecho esfuerzos para incrementar la inversión en crédito educativo. En el año 2002, esta era de 61,5 millones de dólares, cifra que se cuadruplicó en el 2006 con cerca de 132,01 millones de dólares (ICETEX, 2007). La colocación de créditos nuevos y renovados muestra tendencia al crecimiento. En el año 2003, la colocación de créditos nuevos fue de 23.261 y la de créditos renovados de 50.049, y, para el 2008, se proyectó que el número aumentaría en 35.287 colocaciones en el primer grupo y en 127.469 en el segundo (ICETEX, 2008) (ver figura 4).

Figura 4. Colocación de créditos nuevos y renovados



Fuente: ICETEX (2008). *Financiamiento de la educación superior*.

“La Universidad Nacional ofrece ayudas económicas en forma de créditos y subsidios, siendo el segundo tipo el de mayor preferencia entre la población estudiantil. Cuando un estudiante es beneficiario del préstamo estudiantil, su probabilidad de desvinculación se reduce en casi la mitad”. Así, podemos establecer que, cuando se les otorgan créditos educativos a los estudiantes, estos tienen mayores probabilidades de terminar sus estudios. Por ende, observamos cómo los créditos educativos y subsidios son estímulos para los estudiantes para terminar sus carreras.

Pero ¿qué pasa cuando esta financiación favorece a los sectores con menores recursos? En Colombia y gracias a esa línea ACCES, personas de los estratos uno, dos y tres han podido financiar su educación.

De este modo, para que las instituciones de educación superior, ya sean estatales o privadas, presten una educación de mejor calidad y con más cobertura, es necesario que los recursos asignados a la educación sean mayores. Por esta razón, se requiere realizar un trabajo conjuntamente entre el Estado, el sistema financiero y las instituciones de educación superior. “El sistema de financiación de educación superior es insuficiente. Esto es resultado de la escasez de recursos del gobierno para destinar a esta actividad y de un sistema de información que no permite un manejo apropiado del riesgo asociado a esta cartera. Lo anterior impide que se generen los incentivos adecuados para la participación de los diferentes agentes en este mercado”.

Motivo por el que se hace relevante que se lleven a cabo reformas estructurales al sistema de crédito de la educación superior, en donde se incluya “el fortalecimiento institucional de las entidades, esquemas que garanticen el repago de la cartera y un mecanismo de fondeo que permita obtener la mayor rentabilidad social del capital asignado a la educación”. El sistema de crédito educativo debe establecer nuevas alternativas de financiamiento, para que así quienes hayan accedido a un crédito puedan pagarlo sin ningún problema y que, por ende, la deserción estudiantil no se presente.

El Estado debe ser el principal financiador de la educación superior, pero esto no quiere decir que el sistema financiero no pueda ayudar a esta labor. La educación es un tema que compete a toda la sociedad; por eso, es necesario que todos los actores posibles colaboren a que la educación en Colombia sea asequible para todos.

Desarrollo social

Calidad y compromiso de docentes y estudiantes:

La calidad de las instituciones educativas depende, además de una amplia cobertura en la financiación, como se comentó anteriormente, de la regulación y manejo del cuerpo de docentes, quienes son los encargados de promover la eficiencia y eficacia de los estudiantes. Dada su importancia, surgió la Ley de Educación Superior, la cual estableció parámetros de regulación de calidad en los organismos e instituciones educativas, por medio de un sistema de acreditación y regulación llamado Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Hablar de calidad de los docentes, dentro de las instituciones superiores, representa un papel esencial en la vida académica del estudiante, pero, para esto, es necesario determinar qué se entiende por calidad y cuál es su debida importancia en el manejo y regulación de excelencia a los maestros.

Existen diferentes tipos o nociones de calidad, como lo explican Uriel Giraldo, Darío Abad y Édgar Díaz, en su ensayo “Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia”. Entre ellos encontramos calidad como prestigio y excelencia, calidad en función de recursos, calidad como resultado y calidad como cambio.

Dentro de la calidad como prestigio y de la calidad en función de recursos, hallamos las diferentes exigencias de las instituciones por tener un reconocimiento o reputación académica y social, según el artículo 20 de la Ley 30 de 1992.

El proceso de acreditación, además de estar evaluado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que ayuda al proceso de crecimiento no solo de los docentes, sino también de las instituciones, está respaldado por el CNA, quien se encarga de prestar una serie de servicios a los usuarios descritos para tener calidad en las funciones administrativas. Algunas de ellas son:

- Emitir concepto técnico sobre la calidad de los programas académicos de pregrado (técnicos profesionales, tecnológicos y universitarios presenciales o a distancia) dentro del proceso de acreditación.
- Emitir concepto técnico sobre la calidad de los programas colombianos de pregrado y postgrado acreditados que participen en las experiencias de acreditación regionales (RIACES-MERCOSUR).
- Emitir concepto académico sobre la calidad de los programas de pregrado de otros países que soliciten el proceso de evaluación externa con base en los lineamientos del CNA.
- Suministro y divulgación de información del Sistema Nacional de Acreditación.

Por otra parte, en cuanto a la calidad como resultado, los autores mencionados señalan que, para tener dicha calidad, es necesario el compromiso de la institución para el éxito de sus egresados. Durante la gestión de la Ley 30 de 1992, el CNA respondió sobre la cultura académica:

A lo largo de la historia de la humanidad se han venido elaborando grandes síntesis de conocimiento y se han definido campos de trabajo en los cuales se desempeñan las comunidades académicas encargadas del desarrollo, conservación y transmisión de esos conocimientos. Esas comunidades reformulan las necesidades sociales de modo que estas necesidades puedan ser resueltas usando las herramientas técnicas y culturales de que se dispone colectivamente y a su vez generan nuevas herramientas que abren el espacio para el reconocimiento de nuevas necesidades y la construcción de nuevas soluciones.

Respecto a la jerarquización, se debe establecer una serie de parámetros por los cuales el docente sea continuamente regulado para premiar el esfuerzo, dedicación y trayectoria dentro de las diferentes instituciones educativas. Algunas de estas características son encaminadas hacia el manejo e incentivos que las instituciones, dentro de sus reglamentos, ofrezcan al educador, remuneraciones (salarios) o condecoraciones que permitan su normal crecimiento.

Por otra parte, también era preciso sancionar a las instituciones que no cumplieron con los requerimientos establecidos en el artículo 48 de la Ley de 1992, puesto que impedían el normal desarrollo de la educación en Colombia.

En nuestro país, la concepción y noción de los docentes ha sido designada a toda persona que tenga capacidad de enseñar, comprometiendo su formación, sus méritos, su trayectoria y, lo más importante, su calidad a la hora de la vinculación con alguna entidad educativa.

Los estándares y jerarquizaciones facilitan el desarrollo de los maestros. Hoy en día, es necesario que los docentes tengan un amplio conocimiento de la complejidad de los saberes modernos para su formación de la inteligencia pedagoga.

Los avances a nivel educativo, sin lugar a dudas, requieren un trabajo tanto de los estudiantes y docentes como del Ministerio de Educación, de las secretarías de educación y de los padres y madres de familia.

Desarrollo cultural

Investigación y ciencia:

El Estado colombiano, por medio de diferentes artículos de la Ley 30, ha buscado mantener cierta calidad en la educación y garantizar que en esta se

mantenga como pilar la experiencia obtenida de la investigación científica, la cual se pueda desarrollar por diversos medios. Las universidades e instituciones de educación superior, ya sean públicas o privadas, deben cumplir con ciertos requisitos, como la acreditación, en donde deben demostrar algunos puntos específicos, tal como se evidencia en el artículo 20 de la Ley 30, en el que garantiza que las entidades educativas puedan fundamentar su desarrollo basadas en la experiencia investigativa.

El desarrollo, la ciencia y la educación de nuestro país se han visto atados a múltiples circunstancias y conflictos; el gobierno otorga garantías estudiantiles a quienes demuestren tener las facultades y se evidencia su responsabilidad en la calidad de educación de los futuros ciudadanos. El desarrollo, la ciencia y la educación son tres puntos que, para el gobierno, deben ir de la mano, tal como se demuestra en el artículo 6° de la Ley referida en esta ponencia. La educación en Colombia debe responder a la situación mundial y se sustenta en el desarrollo de las habilidades y potencialidades del ser humano, de forma integral, reflejado en el artículo 1°.

En esta medida y con tal objetivo presente, como entidades de educación superior se contemplan, de acuerdo con el artículo 16, las instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y universidades. Esta clasificación y denominación de entidades de educación superior permite la especialización de los estudiantes en diferentes áreas, y su formación estará encaminada a alguna de estas, permitiendo que el desarrollo sea según las actividades por realizar. Son estas instituciones quienes tienen la responsabilidad y son las encargadas de la formación de los ciudadanos competentes para la nación y el mundo, en diferentes campos de acción.

Los campos de acción definidos por la educación superior en Colombia, la técnica, ciencia, tecnología, humanidades, arte y filosofía, obligan a que los programas que sean prestados en cualquiera de las instituciones de educación superior estén inscritos en alguna de estas categorías. Conforme con esto, se ha venido creando una serie de agrupaciones de personas y entidades, con el fin de afianzar los conocimientos y garantizar el desarrollo en cada una de estas áreas, que, además, son un sustento para la educación colombiana.

Algunas de las instituciones que están encaminadas a aplicar el conocimiento en el desarrollo y la ciencia de nuestro país son el Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Muchas de las entidades colombiana-

nas pueden acceder al apoyo económico otorgado por parte de COLCIENCIAS, siempre y cuando se encuentren inscritas en el Escalafón Nacional de Grupos y Centros de Investigación.

El caso específico de Colciencias es de un “establecimiento público de orden nacional adscrito al Departamento Nacional de Planeación (DNP)”. Su propósito y su misión se pueden evidenciar en los siguientes párrafos:

Promueve las políticas públicas para fomentar la CT+I en Colombia. Las actividades alrededor del cumplimiento de su misión implican concertar políticas de fomento a la producción de conocimientos, construir capacidades para CT+I, y propiciar la circulación y usos de los mismos para el desarrollo integral del país y el bienestar de los colombianos.

Colciencias tiene ahora el reto de coordinar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), crear sinergias e interacciones para que Colombia cuente con una cultura científica, tecnológica e innovadora; que sus regiones y la población, el sector productivo, profesionales, y no profesionales, estudiantes y docentes de básica, media, pregrado y posgrado, hagan presencia en las estrategias y agendas de investigación y desarrollo.

Colciencias es una institución que constantemente está buscando apoyar el avance científico y tecnológico, incorporando las necesidades del país y del resto del mundo. También busca la integración entre las actividades de desarrollo científico y tecnológico que realicen las universidades, así como diferentes áreas del sector privado y la comunidad científica. Con este ente, se logra el objetivo principal de consolidar el conocimiento técnico-científico aplicado en las instituciones educativas para responder al fortalecimiento de los proyectos nacionales, tal como lo exige el Estado colombiano.

Otra importante entidad de nuestro país donde se ve reflejado el interés por el desarrollo y la ciencia para poder aplicar los conocimientos de estos temas en la educación es el SENA, el cual, como se puede observar en sus funciones, es un ente de clase mundial.

“Además de la formación profesional integral, impartida a través de nuestros centros de formación, brindamos servicios de formación continua del recurso humano vinculado a las empresas; información; orientación y

capacitación para el empleo; apoyo al desarrollo empresarial; servicios tecnológicos para el sector productivo, y apoyo a proyectos de innovación, desarrollo tecnológico y competitividad”.

El SENA fue creado en 1957 como resultado de una iniciativa conjunta, y cumple la función del Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los ciudadanos colombianos, para que, de este modo, puedan incorporarse en las actividades productivas de la sociedad, siendo una entidad que responde a los requisitos y planteamientos de la Ley 30, teniendo como pilares el desarrollo y la ciencia. El SENA plantea en su misión la importancia de la formación profesional integral gratuita para contribuir al desarrollo del país. En esta institución estatal, se puede reflejar el constante trabajo por parte del gobierno para cumplir sus objetivos.

El SENA, durante el 2011, formó 6.484.385 millones de colombianos con una inversión de casi un billón de pesos por parte del Estado, según su portal de internet. Para la formación, los aspirantes y estudiantes debieron cumplir con los requisitos exigidos por la ley ante esta institución, pues es la manera de garantizar que cuentan con las habilidades y aptitudes necesarias para llevar a cabo sus estudios.

Conclusiones

1. Es prueba de la compleja situación que en materia educativa tiene Colombia: si bien el esfuerzo ha ido aumentando cada vez más hasta la fecha, sus condiciones de pobreza, hambre, desigualdades y violencia, hacen que el retraso en materia de educación sea notorio. A su vez, debe afrontar las comparaciones que se le exigen en el ámbito internacional en materia de altos niveles de formación académica, cobertura total y garantizada, y calidad en el servicio prestado. Colombia ha tenido, y hoy continúa teniendo, un gran desafío, lograr superar esas obligaciones “básicas internacionales” con calidad y conseguir no dejar frenar, pero sí trabajar en conjunto, el tema social que afecta a los estándares y al futuro del país.
2. Colombia debe mejorar el sistema de financiación de la educación superior. Se han logrado grandes avances en este aspecto, pero se necesitan más recursos para que la educación sea de calidad y tenga mayor cobertura. El Estado debe ser el responsable de financiar el

sistema educativo, lo que no quiere decir que sea el único que pueda respaldar la educación. Cuando un estudiante tiene acceso a un crédito o subsidio, tiene mayores probabilidades de terminar sus estudios, por ende, la tasa de deserción disminuye.

3. Es cierto que la ley beneficia y genera espacios para el desarrollo de la ciencia y la educación. Con los ejemplos de COLCIENCIAS y el SENA, se evidencia el interés constante por parte del Estado por fomentar una educación anclada al desarrollo y a la ciencia. Estas son entidades que benefician a un gran grupo de la población y muestran el cumplimiento de algunos artículos propuestos en la Ley 30 con el fin de garantizar ciudadanos competentes para la sociedad.

Bibliografía

- AYALA, U. (1998). *La regulación de la educación superior en Colombia: una propuesta de reforma*. FEDESARROLLO.
- CÁRDENAS, P. (2003). *Financiamiento de la educación superior: enseñanzas y retos para la educación superior*. ASOBANCARIA.
- GIRALDO, U.; ABAD, D. & DÍAZ, E. (s. f.). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Extraído el 18 de febrero, 2012, de <http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186502_doc_academico10.pdf?binary_rand=8818>.
- HERRERA, M. C. *Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012, febrero 22). Tres miradas a la formación docente. *Al Tablero*, en <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>>.
- PINEDA, C. (2010). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para las instituciones de educación superior en Colombia*. Universidad de La Sabana.
- PRADA, A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Editora Guadalupe Ltda.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución política*. Editorial Unión Ltda., en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf>.
- . CONGRESO. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*, en <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>>.

- RODRÍGUEZ, J. (Noviembre 13). Educación superior pública: alternativas de financiación frente a la Ley 30 y al proyecto Santos. *Razón Pública*. Extraído el 5 de febrero, de <http://www.urosario.edu.co/urosario_files/05/059fb6a8-6983-426a-ad89-18ae492f710.pdf>.
- RODRÍGUEZ, M. G. (1995). *Colombia, intelectualidad y modernidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SOTO, D. (2005). Aproximación a la historia de la universidad en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Análisis comparado de los sistemas de educación en el mundo.

Casos: Alemania, Estados Unidos y México†*

El tema que se tratará en el presente trabajo ha sido uno de los más controvertidos en los últimos meses. La reforma a la educación superior no ha presentado con claridad el sentido, alcance y función del derecho a la educación en la sociedad colombiana. Por eso, se ha considerado necesario hacer un análisis comparado de los sistemas de educación superior relevantes, y, en últimas, se buscará responder ¿qué tipo de ciudadano está formando la educación superior en el mundo?

La educación superior en Colombia se entiende como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral y que tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.¹ Se encuentra organizada en tres tipos de instituciones: a) instituciones técnicas profesionales, b) instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, y c) universidades.

El sistema de educación superior tiene una función social, porque debe responder por unas metas sociales específicas, y no por las necesidades individuales que reclaman los individuos como derechos. Uno de los grandes problemas es que se ha confundido la universidad con el sistema de educación superior. Si bien es cierto que la universidad hace parte del sistema de educación superior en cualquier parte del mundo, este sistema no es solamente la universidad. Es el sistema en su conjunto quien debe responder por todas las

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

* Este trabajo no solo es producto del proceso de investigación, sino también de las asesorías dadas por los profesores de las facultades de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales Enver Torregrosa, Adriana Serrano López, Germán Puentes González, y de la Escuela de Ciencias Humanas Edison Torres.

¹ Ver *Ley 30 de 1992*, artículo 1º.

exigencias de la sociedad, que van encaminadas u orientadas por el modelo de país que se busca alcanzar.

Lo anterior permite afirmar que la universidad no es el único espacio para la formación ciudadana, pues toda la educación debe propender por preparar y formar políticamente a los ciudadanos. Sin embargo, específicamente en los casos de las universidades, para que esto se dé, es necesario que exista autonomía, en tanto que la universidad tiene como función, también, el crear conocimiento con vocación teórica. “La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma ‘cuestión’, del pensamiento como ‘cuestionamiento’”.²

Al menos en nuestro país, la autonomía está garantizada por la Constitución.³ No obstante, esta autonomía no hace alusión únicamente al Estado, sino también a los diferentes actores que, incluso dentro de las universidades y las diferentes instituciones de educación superior, pueden llegar a coartar el libre pensamiento.

Ahora bien, del análisis de cada uno de los sistemas, se identificaron tres grandes retos con respecto al tipo de ciudadano que se busca formar. tales retos son a) un ciudadano globalizado, capaz de enfrentarse al sistema económico mundial; b) un ciudadano cívico, comprometido con la sociedad; y c) un ciudadano multicultural, que entienda las diferentes ideas, visiones, paradigmas que existen en el mundo.

A continuación, se expondrán tres modelos educativos reconocidos mundialmente por la excelencia académica producto del prestigio de sus egresados. Entre estos, se encuentra el Plan Bolonia, preponderante en Europa; México, en América Latina; y los Estados Unidos.

² Ver DERRIDA, J. *La universidad sin condición*. Traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte. En *Derrida en castellano*, en <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>>.

³ Ver *Constitución Política de Colombia*, artículo 69.

Organización del sistema de educación superior alemán

Alemania tiene cerca de 350 instituciones de educación superior, entre universidades públicas y privadas, instituciones especializadas (como escuelas de arte o teología).⁴

Una de las generalidades de este sistema es que la política educativa es responsabilidad de los 16 Estados federados. “Cada uno de los 16 *länder* o Estados federados tiene su propio sistema educativo”.⁵ Sin embargo, es competencia exclusiva del Estado federal la legislación sobre el ámbito universitario.

En cuanto a la financiación, los Estados federados aportan más del 70% del presupuesto de educación y, además, se encargan de pagar los gastos de personal. En este sentido, el Estado federal apoya a las universidades en sus costes materiales, así los Estados federados pueden invertir más dinero en docencia.⁶

En Alemania, se destina el 5,5% del producto interno bruto (PIB) para educación, lo que permite que la mayoría de los centros de educación superior alemanes sean instituciones de titularidad pública, es decir, íntegramente financiados por el Estado, o bien reciben sustanciales subvenciones provenientes de los recursos públicos.⁷

En este orden de ideas, el sistema educativo alemán pretende potenciar las capacidades de cada individuo, en tanto que, desde muy temprano en el colegio, se practican exámenes para determinar con qué capacidades cuenta cada niño, y así encaminarlo para que desde esa época enfoque sus estudios en lo que le interese y presente mejores resultados.⁸

Sistema de educación superior en los Estados Unidos

Los Estados Unidos, como república federal, han dejado la educación a cargo de los 50 Estados federados, de las comunidades locales y de las institucio-

⁴ Comparar FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2003). *Universities of Applied Sciences in Germany*, p. 6.

⁵ Comparar SCHULTE, B. El sistema educativo alemán. En *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?*, p. 156, en <http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es18_c6_esp.pdf>.

⁶ Comparar COMISIÓN EUROPEA (2007). *Cifras clave de la educación superior en Europa*, p. 64, en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/088ES.pdf> Documento electrónico>.

⁷ Comparar SCHULTE, El sistema educativo alemán, óp. cit., p. 165.

⁸ *Ibíd.*, p. 153.

nes de educación superior privadas. El rol del gobierno central en el sistema de educación superior está enfocado en la asistencia y apoyo,⁹ y este puede inferir cuando las comunidades locales o los Estados federados no estén cumpliendo con su labor. Esto principalmente porque, desde hace ya varias décadas, comprendieron que la educación es la base de la sociedad y de la democracia, y que es responsabilidad del gobierno central garantizar el bienestar general.¹⁰

Específicamente, el papel del gobierno federal está enfocado en cuatro puntos principales: a) asegurar el acceso a la educación superior, mediante los programas federales de ayuda para los estudiantes y la extensión de los programas de apoyo; b) apoyo a la calidad institucional, por medio del reconocimiento y acreditación de las instituciones, y del apoyo para el desarrollo de las instituciones; c) preparación de los profesores; d) apoyo a la investigación y el desarrollo.¹¹

El sistema de educación superior en este país, según un estudio de la Secretaría de Educación Pública de México, está organizado en tres niveles: el primero es la educación subgraduada (*undergraduate*); el segundo, la educación graduada, profesional o *master degree*; y el tercero, la educación posgraduada (*postgraduate*).¹² Y está compuesto por cinco tipos de instituciones:

1. *College y community college*: ofrece los dos primeros años de educación profesional en programas de educación subgraduada. Al finalizar el cuarto año, el estudiante recibe el título de *bachelor* o bachiller. Estos títulos, con frecuencia, permiten acceder a trabajos especializados y son esenciales para estudiantes que quieran continuar con los estudios graduados.
2. *Universidad*: ofrecen programas graduados en campos específicos: en química, historia, literatura, etc. Así la universidad otorga ambos títulos; el de bachiller (*bachelor*) y el de graduado (*master*).

⁹ Ver *General Information Resources about Education in the United States*, en <<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>>.

¹⁰ Remitirse a *La función del gobierno federal en la educación estadounidense*, en <<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/ej/ijss0600/fedrole.htm>>.

¹¹ Ver BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 4, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

¹² Comparar *Estructura del sistema educativo en Estados Unidos*, en <http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ESTADOS_UNIDOS.pdf>.

La universidad también ofrece programas para posgraduados en artes, ciencias, derecho, ingeniería y otros.

3. *Escuela profesional*: prepara estudiantes en diversas áreas, como trabajo social, música, administración de empresas y otras profesiones. Algunas son instituciones independientes, y a menudo ofrecen programas de cuatro años y programas de graduados; otras son parte de una universidad.
4. *Escuelas politécnicas*: ofrecen un mínimo de cuatro años de estudios en ciencias y tecnología. Algunas ofrecen programas para graduados en varias áreas de ingeniería y otros campos. Sin embargo, también ofrecen cursos más cortos, similares a los que brindan los *community colleges*.
5. *Institutos técnicos*: brindan educación en campos como tecnología dental o médica, o ingeniería industrial. Sin embargo, no siempre se validan los créditos aprobados en estos institutos en los *colleges* o universidades.¹³

Frente a esto, se puede decir que son varias las opciones que se brindan para que los ciudadanos estadounidenses puedan acceder a la educación. De los cinco tipos de instituciones, hay tanto públicas como privadas.

En cuanto a los avances recientes de la educación con respecto a la cobertura, en la última década, el crecimiento ha sido significativo, esto en tanto que han aumentado las inscripciones de adultos, padres, a las instituciones con ánimo de lucro. De igual manera, se ha incrementado el número de las instituciones con ánimo de lucro y se han generado alternativas para estudiar, como la educación a distancia.¹⁴

En cuanto a la financiación, si bien es cierto que los recursos públicos no pueden cubrir todas las necesidades de la sociedad, en este país existe una fuerte tendencia de garantizar el acceso a la educación superior, con las líneas de crédito públicas, a los estudiantes de escasos recursos y, con líneas de créditos privadas, a los estudiantes que cuentan con mejores recursos.

Los ingresos totales para la educación son de 426 billones de dólares, los cuales provienen de matrículas, recursos públicos, recursos privados. Los

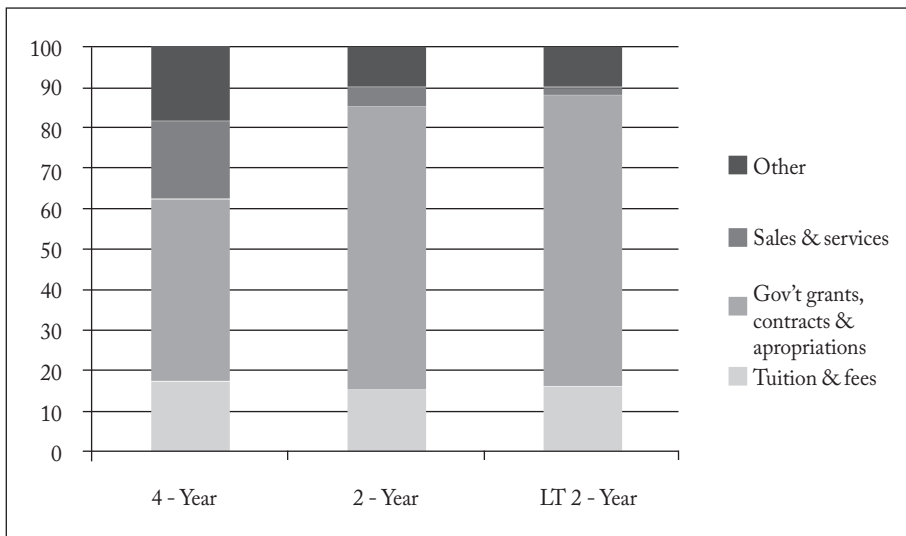
¹³ *Ibíd.*, p. 2.

¹⁴ Ver BERGERON, *Financing Higher Education...*, óp. cit., p. 5.

recursos públicos provienen de la financiación federal y de la financiación de los Estados. Los primeros se destinan principalmente al apoyo financiero, subvenciones destinadas a la investigación y al desarrollo. Los segundos, además de aportar a los mismos focos de los recursos federales, también responden por los créditos directos para la educación pública.

En cuanto a los ingresos de las instituciones públicas, la mayoría proviene de sus ventas y servicios, y están entre el 40 y 70% (ver figura 1). Los recursos otorgados por el gobierno van del 1 al 20%, de acuerdo con el tipo de educación que presten; si es más especializada, se le otorgan más recursos que a las que ofrecen cursos cortos. Y las matrículas representan un 15% de sus ingresos. Frente a los gastos de estas instituciones, en lo que más invierten es en la enseñanza y en lo que menos lo hacen es en becas¹⁵ (ver figura 2).

Figura 1. Recursos de las instituciones públicas



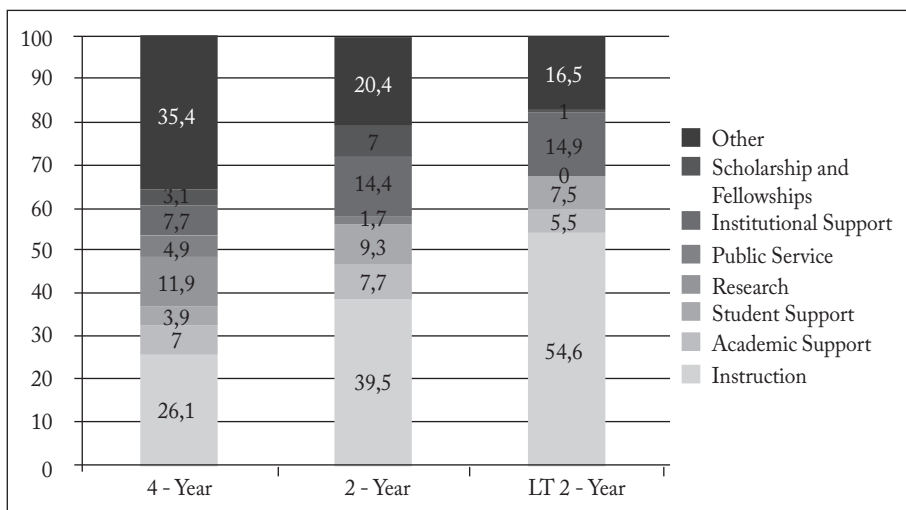
Fuente: BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 9, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

De este modo, las instituciones sin ánimo de lucro reciben el mayor porcentaje de sus ingresos de los dineros recaudados de las matrículas y el menor porcentaje proviene de la venta y servicios que estas brindan (ver figura 3). En

¹⁵ *Ibid.*, pp. 9 y 10.

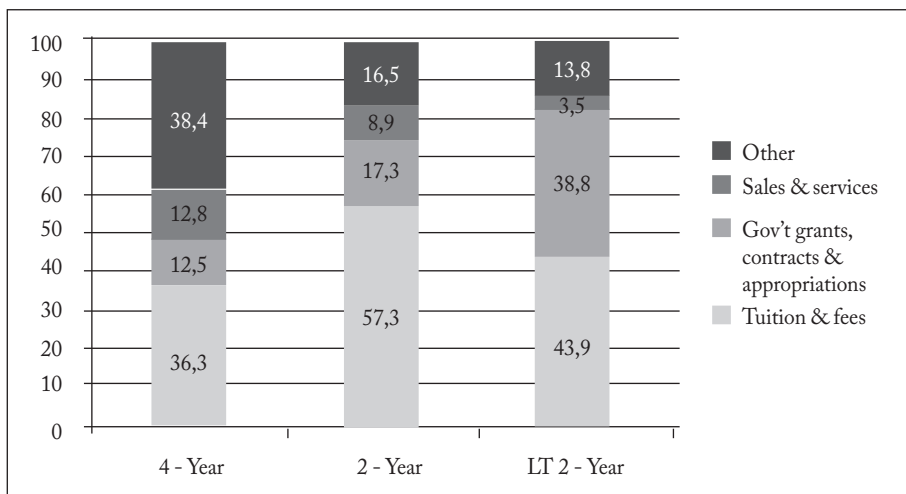
cuanto a los gastos de estas instituciones, el porcentaje más alto se hace en la enseñanza, que es de un 33,1 a un 54,6%. En lo que menos gastan es en las becas, que no sobrepasan el 1,1% (ver figura 4).

Figura 2. Gastos y costos de las instituciones públicas



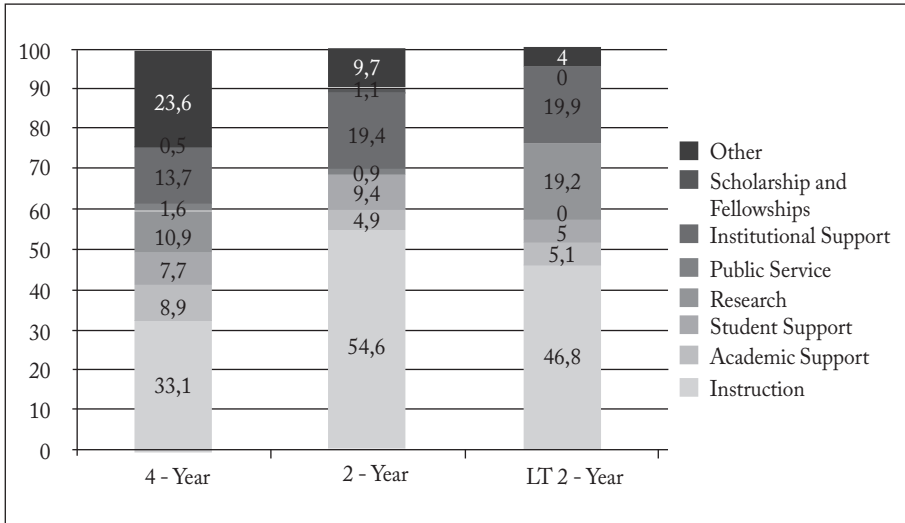
Fuente: BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 10, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

Figura 3. Ingresos de las instituciones privadas sin ánimo de lucro



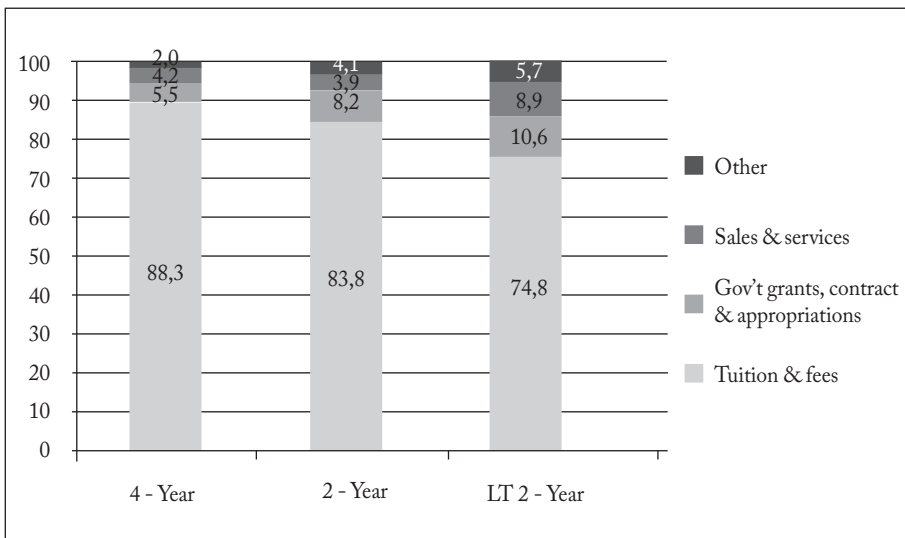
Fuente: BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 10, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

Figura 4. Gastos de las instituciones privadas sin ánimo de lucro



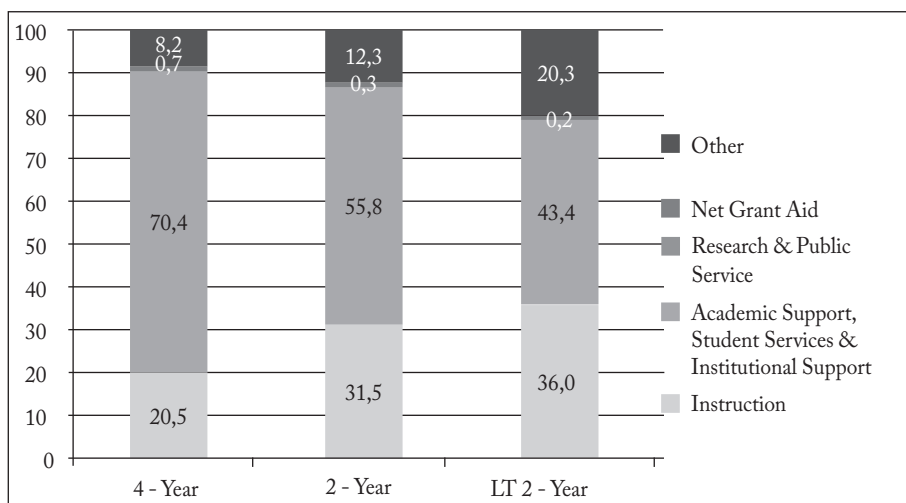
Fuente: BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 11, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

Figura 5. Ingresos de las instituciones privadas con ánimo de lucro



Fuente: BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 10, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

Figura 6. Gastos de las instituciones privadas con ánimo de lucro



Fuente: Bergeron, D. *Financing Higher Education in the United States*, p. 12, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.

Thomas D. Parker, consultor senior del Instituto para la Educación Superior (Institute for Higher Education Policy, IHEP), considera que, “para cubrir las becas y créditos estudiantiles, va a ser necesario desarrollar un sistema de créditos privados no gubernamentales orientado a los estudiantes que tengan capacidad de pago”.¹⁶

Con respecto a la inversión privada en la educación superior, los Estados Unidos se han caracterizado por tener una proporción muy grande de capital privado que financia la educación y la investigación. Sin embargo, es una tarea compartida entre el gobierno, las entidades privadas y las fundaciones. Esto se evidencia en que, para el 2010, aumentó en un 68% la inversión privada en la educación superior de este país.¹⁷

Es de reconocer que el incremento de recursos privados permite mayor movilidad de los estudiantes, nuevas modalidades de enseñanza y

¹⁶ Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010, abril). Tendencias mundiales en la financiación de la educación superior. *Boletín informativo*, en <http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_15/art_1.htm>.

¹⁷ *Ibid.*

aprendizajes, trabajo en red y nuevos acuerdos de gobernabilidad que se expresan en una creciente autonomía de las instituciones de educación superior y una cultura de rendición de cuentas en el manejo de los recursos públicos, relacionada con el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad en el mundo.¹⁸

Ahora bien, en el acceso a la educación superior en los Estados Unidos, existen dos barreras muy altas que promueven que sea un grupo reducido el que pueda ingresar a la educación superior. No obstante, se han implementado políticas que buscan derrumbar tales barreras y hacer más amplio el número de ciudadanos que se beneficien de esta educación. Dichas barreras hacen referencia a la capacidad económica. Por un lado, está el estatus socioeconómico, en tanto que los estudiantes de bajos recursos han recibido una educación básica precaria, lo cual no les permite acceder con facilidad a la educación superior. Y, por otro lado, se encuentra lo que se denomina como capital cultural, que atañe a que por su condición cultural y socioeconómica no tienen acceso a la información sobre los requisitos para ingresar a una universidad.¹⁹

Como solución a las barreras mencionadas, el gobierno federal ha implementado cursos de preparación para el ingreso a la universidad, lo cual ha permitido que personas que no tenían opción para acceder a la educación superior, ahora cuenten con oportunidades serias. Un ejemplo claro es el Upwardbound, cuyo objetivo es orientar a estudiantes de bajos recursos para que puedan acceder a la educación superior.²⁰

El sistema de educación superior en México

El sistema de educación superior mexicano está dividido en diferentes niveles de estudios y capacitación, como son la educación universitaria y tecnológica. El objetivo principal de la educación en este país es preparar y formar profesionales en diversas áreas del conocimiento, tales como ciencia, tecnología, cultura y docencia.

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Comparar PÉREZ, P. (2009). *Programa de accesos a la educación superior en Estados Unidos*, pp. 8-9, en <http://issuu.com/fundacion.equitas/docs/outreach_programs_paulina_perez?mode=window&pageNumber=6>.

²⁰ *Ibíd.*, p. 11.

La organización y la estructura jurídica de la educación en México está constituida en diferentes instituciones:

- a) Universidades públicas autónomas, b) instituciones privadas libres, c) instituciones reconocidas por la Secretaría de Educación Pública y d) gobiernos de los Estados u organismos descentralizados del Estado. Este grupo de instituciones educativas tiene en común que la ley les otorga el carácter jurídico de la autonomía, lo que quiere decir que tienen la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas. Además, podrán identificar y desarrollar ciertos fines, como el de educar, investigar, difundir la cultura, respetar la libertad de cátedra e investigación, el libre examen y la discusión de las ideas. Así mismo, determinarán sus planes, programas y presupuesto, y, finalmente, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico.²¹
- *Universidades públicas estatales.* Estas organizaciones son creadas por los congresos de los Estados federales del país bajo la figura de organismos públicos con personalidad jurídica propia. Pueden ser descentralizadas del Estado, pero no tienen autonomía, pues en la designación de sus autoridades interviene el gobierno.²²
- *Instituciones dependientes del Estado.* Estas instituciones se caracterizan porque sus autoridades son designadas por el poder ejecutivo federal o del Estado correspondiente. En general, el gobierno nacional también ejerce control sobre la forma de administración y sobre el contenido de los planes y programas de estudio.²³

El concepto de autonomía universitaria en México está caracterizado por la libertad de cátedra y la selección del personal docente, la libre administración de su patrimonio y de su presupuesto.

La financiación de las universidades públicas autónomas proviene, en su mayoría, del presupuesto del Estado mexicano, quien lo distribuye teniendo en cuenta las prioridades nacionales y la participación de estas instituciones

²¹ Comparar Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

en el desarrollo de la educación y la planeación institucional, hecho que se evidencia cuando, en el año 2005, el 69% del gasto es público y el 31% privado.²⁴ Sin embargo, pese a estas cifras, debido a las crisis económicas internas y externas que afectaron al país, el aumento de la inversión privada se hizo necesario, tanto así que, entre los años 2005 y 2009, se elevó en un 106% la inversión frente a un leve aumento del 19% del gasto público.

Con respecto al resto de América Latina y en relación con el *ranking* mundial de las mejores universidades, el resultado para el subcontinente es bastante desfavorable, dado que, de las 50 universidades mejor posicionadas, solamente dos de estas instituciones corresponde a países latinoamericanos, Brasil y México, con los centros educativos Universidad de Sao Paulo (USP) y Universidad Autónoma de México (UNAM), en los lugares 20 y 38, respectivamente.²⁵

El sistema de educación actual mexicano ha pasado por diferentes etapas históricas que han dependido de los planes de desarrollo del gobierno de turno y de los proyectos de los Estados federados a nivel local, quienes, como se había planteado anteriormente, disponen de las asignación de los recursos para los distintos tipos de establecimientos públicos. El éxito de este programa de educación radica en que, en los años recientes, aumentó el número de cobertura y acceso de la población, como se observa en la figura 7.

La figura 7 expone el mejoramiento, incremento de la cobertura y acceso de la población en todos los niveles educativos en los últimos 10 años; la razón principal de este logro es la organización presupuestal y fiscal del Estado mexicano y de las distintas entidades federales, que han usado la fórmula de obtener recursos provenientes tanto del sector público como del privado.

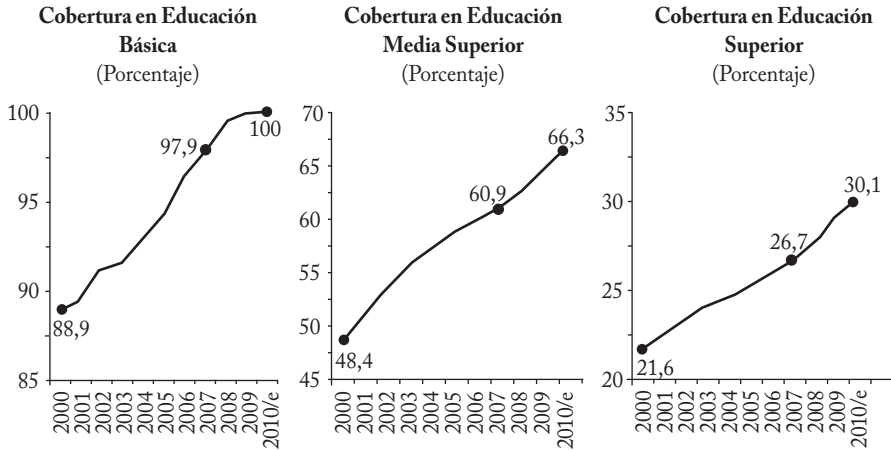
En el caso mexicano, no queda duda de que ha avanzado significativamente en lo relacionado a la satisfacción de la demanda en la educación superior. No obstante, al igual que en la mayoría del subcontinente, perviven graves problemas en ese nivel educativo, como el de la baja calidad en el sistema, la exclusión social por parte de muchos sectores, la falta de capacitación docente y, en algunos casos, la carencia de inversión o, a su vez, la mala decisión

²⁴ Ver *Sistema educativo mexicano*, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf2.pdf>.

²⁵ Comparar *Ranking mundial de universidades*, en <http://www.webometrics.info/top12000_es.asp?offset=0>.

en la inversión, que son el resultado de la falta de planeación de una política pública educativa seria y planificada a largo plazo que supla las necesidades reales del país.

Figura 7. Cobertura en educación²⁶



Fuente: Secretaría de Educación Pública.

Ahora bien, es importante hacer un análisis de los modelos estudiados en relación con los *rankings* mundiales sobre esta materia; con respecto a América Latina, de las 50 mejores universidades del subcontinente, según el Top University, los países que se encuentran en el *ranking* son Argentina y Brasil, con 11 y 16 instituciones cada uno, y México solo figura con 7 instituciones. Este último, ya en comparación con el resto del mundo, solo sale al lado de Brasil como los únicos países latinoamericanos dentro del conteo de las 50 universidades más importantes.²⁷

Por su parte, los Estados Unidos son los mejor posicionados de los países del mundo, porque, en relación con el conteo anterior de las mejores 50 universidades, 39 son de este país, de cuales 29 son públicas. Finalmente, en cuanto a Europa y al Plan Bolonia, se puede afirmar que, aunque el continente europeo es reconocido por ser uno de los epicentros de la educación

²⁶ Ver SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA MEXICANA, en <<http://www.sep.gob.mx/>>.

²⁷ Ver <http://www.webometrics.info/top12000_es.asp?offset=100>.

en el mundo, solo 3 instituciones educativas son de países europeos, España, Inglaterra y Suiza.

Cabe aclarar que estos *rankings* no siempre son objetivos, en tanto que los ítems que evalúan pueden ser de carácter cualitativo en relación con la calidad, o cuantitativo en relación con la cantidad de producción de investigación, de estudiantes, de capital, de docentes, entre otros. Por lo tanto, no es recomendable guiarse de manera absoluta por un solo *ranking*.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se puede concluir que, en países como los Estados Unidos y México, al estar organizados bajo el sistema de la república federal, su sistema de educación superior responde a las lógicas de la descentralización. Sin embargo, el gobierno central está en la obligación de intervenir en los casos en los que los Estados no estén cumpliendo a cabalidad su tarea.

Todos los Estados están llamados a garantizar la educación superior, en tanto que esta representa la base de la sociedad y que es desde allí que se construye el capital humano constituyente de ella. No obstante, aunque se ha intentado lograr un 100% de cobertura, no ha sido posible, por las diferentes circunstancias particulares en cada país.

Es claro también que existe una gran tendencia e intención de formar ciudadanos globalizados, tendencia que se relaciona con la formación de un ciudadano multicultural. Sin embargo, cada país tiene una finalidad diferente tras esta tendencia. Por ejemplo, en la Unión Europea, se busca fortalecer la identidad de su comunidad; en América Latina, va encaminada a preparar a sus ciudadanos para desenvolverse en el mundo globalizado; y, en los Estados Unidos, está más orientada a romper con el etnocentrismo arraigado en esa sociedad.

Por otro lado, con respecto a la formación de un ciudadano cívico y responsable con la sociedad, lo que se busca es crear conciencia de la retribución que se debe hacer a la sociedad, que todos los ciudadanos trabajen en conjunto por las metas sociales que se plantea cada Estado.

Con respecto a la forma como se debe financiar la educación superior, observando a los distintos países estudiados, se puede afirmar que el Estado debe ser el principal gestor y financiador de la educación. Sin embargo, debido a las características particulares de cada país, es claro que los Estados no solo deben suplir la demanda educativa, sino que también deben res-

ponder por otras obligaciones de naturaleza distinta, que han generado que en algunas situaciones particulares el Estado descuide el sector educativo.

En este sentido, la cuestión sobre la financiación privada en la educación superior no debe ser satanizada, porque el problema no es de dónde provenga la financiación, sino la manera como se realice la inversión, la fiscalización de estos aportes por parte del Estado y otros actores, así como el papel o la injerencia que los actores privados pueden tener dentro de la educación y el fin al que se destinan estos recursos.

Bibliografía

- BERGERON, D. *Financing Higher Education in the United States*, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf1.pdf>.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Cifras clave de la educación superior en Europa*, en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/088ES.pdf> Documento electrónico>.
- DERRIDA, J. *La universidad sin condición*. Traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte. En *Derrida en castellano*, en <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>>.
- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *Constitución política*. *Estructura del sistema educativo en Estados Unidos*, en <http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ESTADOS_UNIDOS.pdf>.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2003). *Universities of Applied Sciences in Germany*. *General Information Resources about Education in the United States*, en <<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>>.
- La función del gobierno federal en la educación estadounidense*, en <<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/ej/ijss0600/fedrole.htm>>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010, abril). Tendencias mundiales en la financiación de la educación superior. *Boletín informativo*, en <http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_15/art_1.htm>.
- PÉREZ, P. (2009). *Programa de accesos a la educación superior en Estados Unidos*, en <http://issuu.com/fundacion.equitas/docs/outreach_programs_paulina_perez?mode=window&pageNumber=6>.

Ranking mundial de universidades, en <http://www.webometrics.info/top12000_es.asp?offset=0>.

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución política*, artículo 69.

———. *Ley 30 de 1992*, artículo 1º.

SCHULTE, B. El sistema educativo alemán. En *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?*, en <http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es18_c6_esp.pdf>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA MEXICANA, <<http://www.sep.gob.mx/>>.

Sistema educativo mexicano, en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf2.pdf>.

Análisis†

Introducción

La Constitución Nacional de 1991 establece una serie de principios propios del Estado social de derecho, y así, desde sus artículos 1º y 2º, se evidencia que son fines del mismo Estado la participación, la pluralidad, la solidaridad y la dignidad humana. También, determina el artículo 9º la integración regional como una política del Estado y en los distintos ámbitos.

Igualmente, la misma Constitución, en su artículo 67, determina cuáles son los criterios fundamentales de la política de educación, entendiéndose esta como un derecho económico, social y cultural, que debe proyectarse así:

- a. La educación es un derecho establecido en la Constitución y en el pacto de El Salvador de derechos económicos, sociales y culturales, del cual Colombia es parte, y así este se integra sustancialmente al bloque de constitucionalidad del artículo 93. Así mismo, define la Constitución Nacional que la educación es un servicio público que presta una función social.
- b. El artículo 67 establece que la educación es una responsabilidad en cabeza de la familia, el Estado y la sociedad.
- c. Gratuidad: se entiende que la educación en Colombia es gratis para los más pobres, mientras que el Estado no está obligado a cubrir a quienes tienen más recursos, los cuales aportan al Sistema de Educación Nacional.
- d. Corresponde entonces al Estado la suprema inspección, vigilancia y control de la educación, para velar así por su calidad, fines, y por la

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

formación moral, intelectual y física de los estudiantes, con lo cual poder garantizar el efectivo y adecuado cumplimiento del servicio, y velar por la permanencia de los educados.

- e. La nación y las entidades del nivel subnacional participan en la dirección y administración de los servicios educativos y su financiación.

Siendo así, es la norma de normas la que nos orienta, la cual es el modelo mismo de nuestro sistema de educación superior, que está actualmente regulado por la Ley 30 de 1992.

1. Modelo de educación

La Ley 30 nace en un contexto de una naciente economía neoliberal, dentro de una política de renovación nacional, a la luz de una nueva Constitución y de una apertura económica. La Constitución Nacional plantea tanto un nuevo modelo de educación como un nuevo modelo de administración, que pasa de un modelo de Estado regulador a un Estado de gobernanza, el cual el mismo Estado, en el caso del sector de la educación, se reserva la titularidad y le da rango de soberano interés nacional, pero también permite a particulares que concurren y participen en el sistema de educación superior, y se subroga la suprema inspección, vigilancia y control de las instituciones de educación superior.

La Ley 30 define la educación superior en su artículo 2º como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. En la misma Ley, se desarrolla lo relativo a los artículos 67 (de educación) y 69 (autonomía universitaria), estableciendo criterios para garantizar la calidad del servicio educativo por medio de los mecanismos de vigilancia, inspección y control. También determina el régimen financiero, de los estudiantes, y la estructura del sistema de universidades estatales.

Si bien la Ley 30, en el momento que se promulgó, fue una ley de avanzada acorde al contexto de la época, en la actualidad, 19 años después, se ha ido quedando atrás ante los nuevos retos nacionales, regionales y globales que enfrentan hoy los estudiantes al salir de su bachillerato y entrar en la búsqueda de su futuro académico y laboral.

La reforma a la educación es una oportunidad para poner al alcance de todos los colombianos las herramientas para disminuir la brecha de inequidad, competitividad y calidad en la educación entre los países más desarrollados y

en vía de desarrollo, como lo es respecto de la diferencia entre Estados ricos y pobres.

El sistema de educación que planteó la reforma que fue retirada por el actual gobierno ante las presiones sociales estableció cuatro objetivos para lo que sería el sistema de educación superior:

- a. Generar las condiciones para mejorar la oferta de educación superior por medio del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SACES).
- b. Generar condiciones para que más estudiantes de escasos recursos y población vulnerable ingresen y se gradúen de estudios en educación superior.
- c. Adecuar y armonizar el sistema de educación superior al contexto nacional, regional e internacional.
- d. Crear principios de buen gobierno y transparencia en el sector.

Estos cuatro objetivos deben mantenerse en lo que será el modelo que surja de estos foros y del debate entre la sociedad y el gobierno nacional, ante el modelo de educación superior que debe producirse.

Para lograrlo, el modelo debe procurar una participación entre los distintos sectores de la sociedad, tal como lo ordena la Constitución misma, entendiéndose que esto es una preocupación de todos, que deben concurrir tanto el Estado como los particulares.

El SACES será una herramienta que va a establecer la regulación del sistema de educación superior, y lo que se busca es que el Estado procure elevar la calidad de la educación superior y exigir a las mismas instituciones de educación superior (IES) parámetros y estándares de calidad que procuren que estas sean eficientes y eficaces en el planteamiento de sus políticas institucionales, y responsables en la oferta de sus programas y esquemas competitivos en el sector.

Para ello, se necesita que el modelo plantee que la educación requiere de una gran inyección de recursos, la cual el Estado debe garantizar tanto en lo que se establece en el sistema general de participación como en recursos adicionales correspondientes a regalías, autosostenimiento, adecuado manejo de recursos, transparencia y procedimientos apropiados y eficientes para la

preservación de los recursos públicos en sus procesos de contratación y fondos del nuevo sistema de regalías.

Es importante tener en cuenta que es vital la participación de entes privados en la inyección de recursos y en el financiamiento y sostenimiento de líneas y proyectos de investigación, y en proyectos de innovación y donaciones en especie.

Los aspectos de la competitividad y regionalización son fundamentales en la medida en que queremos que sean más de una las instituciones de educación superior que se encuentren dentro de las mejores calificadas en la región y a nivel global, lo que va a llevar a que exista mayor interacción y transferencia de conocimiento entre los pueblos, y mejor integración cultural y social. Tales aspectos buscan también que sea aún más fácil la homologación de títulos en el extranjero y que sean más los colombianos que estén en la capacidad de aportar conocimiento a otros países, en el intercambio institucional con las diferentes entidades de la región o del mundo. Porque aumentar el número de jóvenes que podrán graduarse de una institución de educación superior de calidad, que asegure la igualdad de oportunidades y atienda a las expectativas y las demandas de la sociedad, significa, a su vez, impactar el desempleo, la inseguridad y los niveles de pobreza.

Porque la educación superior es una excelente herramienta para avanzar en equidad. La empleabilidad y las expectativas de ingreso de una persona con un título de educación superior al mercado laboral son sensiblemente mejores comparadas con las de un bachiller, y se incrementan según el nivel de formación.¹

2. Cobertura

Hay una realidad, el tema de cobertura no solo busca mejorar y ampliar la oferta de las IES a la ciudadanía; desde el año 2002, ha mejorado significativamente la demanda de educación superior en todo el país, en sus distintos niveles y programas, y cada año aumenta, según cifras del Ministerio de Educación Nacional, pues, de acuerdo con este, el número de egresados de educación secundaria o bachillerato pasó de 414.424 en el 2002 a 625.466 en el 2010. Para el 2019, se esperan más de 900.000 bachilleres.

¹ (2011, octubre 7). Reforma a la educación superior, un proyecto pensado para los estudiantes. *Semana*.

Esto no se soluciona simplemente ampliando o construyendo nuevas instalaciones físicas o nuevas IES, se precisa generar las condiciones necesarias para el sostenimiento de esta nueva demanda, que entraría a sumar en el mercado laboral, y mucho mejor si los egresados están en la oportunidad de entrar a ese mercado con mayores cualidades, que los hagan más competitivos en la economía y mejores profesionales, técnicos o tecnólogos. Por esto, también se requiere del intercambio institucional con las diferentes universidades de la región o del mundo.

Tal situación solo será posible si, tal como lo establece la publicación *Claves* de la Universidad Nacional de Colombia, a la cobertura le aplicamos el factor de equidad, pues no se puede esperar mucho de un sistema de educación superior de calidad al alcance de quienes más tienen.

Motivo por el que es fundamental la regionalización de las IES, ya que mejora las circunstancias de tiempo y lugar del sistema de educación para las personas que no viven en la ciudad capital o en alguna de las ciudades capitales de departamento. Esto además pone al sistema de educación superior a disposición de las regiones más apartadas y más pobres, donde no existe posibilidad alguna de asistir a una institución de estas (aún menos y es lo que se aspira con esta reforma). El objetivo es brindar una buena educación, lo cual no solo educa y forma a los ciudadanos de distintas zonas del país, sino que también trae consigo oportunidades de inversión nacional y extranjera ante la existencia de personal calificado o de profesionales con la capacidad de generar industria o empresa, etc.

3. Autonomía universitaria

La Constitución Nacional establece en su artículo 69 lo que se entiende por autonomía universitaria:

- a. Libertad para darse sus propias directivas.
- b. Libertad para darse sus propios estatutos.

La Ley 30 determinó los siguientes criterios para entender la autonomía universitaria:

- a. Darse y modificarse sus propios estatutos.
- b. Designarse sus propias autoridades.

- c. Crear sus propios programas y expedir sus títulos.
- d. Definir sus labores formativas, académicas, docentes y científicas.
- e. Seleccionar y vincular a su personal docente y estudiantil.
- f. Adoptar sus regímenes de alumnos y profesores.
- g. Arbitrar y administrar sus recursos para el cumplimiento de sus funciones.

Creemos que el sistema de educación actual debe garantizar la autonomía universitaria como un aspecto esencial del sistema y que la inspección, vigilancia, control, buen gobierno y transparencia son mecanismos idóneos que buscan que las universidades establezcan su propio personal para la destinación eficiente y eficaz de sus recursos, que no dejan de ser públicos y destinados a un bien y a un servicio esencial para el Estado.

Es esencial que esas labores y principios de inspección, vigilancia y control, además de la transparencia y buen gobierno como objetivos de la reforma anterior, ayuden a proteger a las mismas IES y su autonomía al momento en que exista inyección de capital privado en proyectos de investigación e innovación técnica o tecnológica.

Resulta fundamental que, paralelamente a la reforma a la educación, se esté reformando el sistema general de regalías, pues de este ya no solo se van a beneficiar los municipios que se ven impactados por la exploración y explotación de recursos hidrocarburíferos, sino toda la nación y los distintos sectores de la administración, entre esos, el sector educativo, que se verá favorecido por una importante inyección de capital, además del que recibe por el sistema general de participación.

Otra reforma importante al sistema fue la relativa a la regla y sostenibilidad fiscal, pues dichos principios se integran a todas las entidades del Estado de distinto orden y a los sectores de la administración, con lo que se busca el manejo responsable, eficiente, eficaz y transparente de recursos públicos, para luchar contra la corrupción, despilfarro y deterioro del patrimonio público y de los bienes que lo integran.

No podemos entender la autonomía como un régimen foráneo aplicable a las IES o lejos del ordenamiento nacional, distante a los deberes y obligaciones que tienen todos los ciudadanos con el manejo de bienes y recursos públicos, especialmente aquellos destinados a las IES.

Conclusiones

Es necesario que la reforma plantee aspectos pragmáticos y prácticos para lograr implementar una política de educación nacional acorde al contexto nacional e internacional, entendiendo que es un mundo globalizado y un país encaminado al desarrollo de las regiones como eje fundamental de su progreso.

Es importante entender que ampliar la cobertura no es sacrificar calidad, es preciso coordinar los recursos del Estado conforme con principios de buen gobierno y transparencia, para maximizarlos y lograr una educación de calidad para todos, a fin de vencer cualquier brecha en aspectos de equidad y acceso a la educación y al mercado laboral.

Bibliografía

(2011, febrero). *Claves*, (43).

(2011, abril). *Claves*, (45).

(2011, octubre 7). Reforma a la educación superior, un proyecto pensado para los estudiantes. *Semana*.

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución política*.

———. *Ley 30 de 1992*.

———. *Proyecto de ley de reforma a la educación*.

Preparar estudiantes para el mundo que tenemos y el que queremos †

Colegiatura
Ana María Conde*

Pensar sobre la educación superior desde la Colegiatura de la Universidad del Rosario es un reto grande. Como estudiantes, conocemos y vivimos las problemáticas y desafíos de la educación en nuestro día a día, pero, al formar parte del gobierno de esta institución, la reflexión debe ampliarse al tener una alta responsabilidad frente al futuro del Rosario. Al momento de sentarnos a discutir sobre el tema, existían inquietudes que queríamos manifestar, pero también miedos a no poder abarcar todo lo que significa hablar de educación superior en el mundo.

Reflexionar sobre el futuro de nuestra Universidad en el marco de la educación internacional es un ejercicio válido y urgente. Esto teniendo en cuenta las controversias presentadas el año pasado en nuestro país y la evidente necesidad de participación de las comunidades universitarias en el proceso de construcción de una reforma a la Ley 30 de 1992. En estas páginas, buscamos expresar algunas preocupaciones frente a los retos de las instituciones de educación superior (IES) en el mundo, para así proponer elementos por considerar a la hora de reformular políticas o leyes de los marcos vigentes del sistema educativo colombiano.

Los retos y problemáticas que afectan a nuestro país han sido documentados desde hace unas décadas, son procesos globales que claramente han tenido manifestaciones locales. Ya en los años noventa, varios autores reconocían cambios que estaban ejerciendo presión sobre gobiernos, sistemas educativos y sobre instituciones de educación superior por reformular sus lineamientos.

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

* Representante de la Colegiatura de la Universidad del Rosario.

En los últimos años, hemos conocido el surgimiento de nuevos modelos educativos, como en India o Finlandia (OPPENHEIMER, 2010). También, hemos vivido las luchas que se dieron por parte de diferentes grupos sociales, en especial los estudiantiles en nuestro país y en Chile frente a la situación actual del debate educativo.¹ Es por esto por lo que no podemos desconocer el contexto global de estas transformaciones que tienen serias implicaciones en la práctica de las IES.

Hoy, nos vemos enfrentados a un mundo globalizado, direccionado por el capital financiero, en el que existen modelos de producción flexibles. Nos ubicamos frente a grandes avances tecnológicos, sobre todo de comunicación y transporte, lo cual nos permite estar más conectados a procesos globales, al conocimiento de problemáticas ambientales, sociales y económicas mundiales. Estamos en una sociedad en la cual el conocimiento y los valores culturales entran a una dinámica de mercado y se aprecian por su valor de intercambio, en la que, gracias a la entrada de políticas neoliberales, existe un aumento en la privatización de instituciones y un incremento en la flexibilidad laboral; en este contexto, se posibilita una mayor participación de las empresas y las IES, por lo cual se ven obligadas a responder a sus exigencias y necesidades. Es ahora cuando la evaluación y la medición se convierten en los modelos de gestión de los gobiernos y diversas instituciones de la sociedad (SCHUGURENSKY, 1998; GARCÍA, 2000).

No viene al caso ahondar en la coyuntura de estos fenómenos, pero teniendo esto en mente podemos profundizar en sus implicaciones para la educación superior. La educación se encuentra bajo una gran presión por responder a los nuevos mercados laborales, a los roles y posiciones que se le asignan a cada sociedad dentro de los procesos económicos globales y a los tipos de instituciones dentro de la producción de conocimiento y formación de personas. Así mismo, los temas de investigación y la promoción de ciertos programas académicos son empujados a llevar esta misma lógica, pues se dice que es solo de esa forma que se logrará el desarrollo económico y social de cada país. Estamos siendo conducidos a modelos heterónomos, donde propósitos y políticas educativas globales se imponen, desestabilizando la autonomía de los gobiernos frente a sus sistemas educativos y de las IES frente a su labor y función en la sociedad (SCHUGURENSKY, 1998).

¹ (2011, noviembre 15). Estudiantes de Colombia y Chile intentan exportar su protesta. *Semana*.

Nuestro interés está en presentar estas tensiones, con el objetivo de colaborar en formulación de mecanismos por medio de los cuales podamos tener modelos educativos balanceados que estén acorde con procesos globales, pero que, por otro lado, no se conviertan en modelos heterónomos. Por esto es por lo que creemos que debemos tener claro hacia dónde queremos ir como país y hasta qué punto es bueno seguir tendencias mundiales, sin reflexionar sobre nuestras especificidades dentro de esos marcos globales (SCHUGURENSKY, 1998).

Es así como hay una tensión entre las IES y la sociedad, ocurren cuestionamientos acerca del papel que las IES deben cumplir, de los reales aportes de la IES al desarrollo económico de los países, de la autonomía de cada país o institución frente a sus propios procesos educativos, entre otros. Discusiones que se encuentran dentro del debate de la autonomía de las IES (SCHUGURENSKY, 1998).

Las tensiones entre la sociedad y las instituciones de educación superior representan cuestionamientos que tienen que ver con el ser, quehacer y deber ser de la educación. Lo anterior se refiere al rol de estas instituciones frente a las necesidades de la sociedad, tanto a nivel local (países o comunidades) como global, a corto, mediano y largo plazo. A la vez, tiene que ver con los procesos que ocurren dentro de las IES en concordancia con este rol. Dar respuesta a estas tensiones se hace indispensable para poder plantear políticas educativas efectivas, es por esto por lo que las naciones han optado por concluir el papel de las instituciones y controlarlo por medio de la evaluación y la acreditación, siguiendo parámetros globales; comprometiendo, en cierta medida, la autonomía de las IES. Nosotros no hablaremos de todos los retos de la educación en el mundo, nos centraremos principalmente en el concepto de la calidad,² ligado a lo que consideramos base de los sistemas educativos efectivos, la pertinencia de la educación superior (SCHUGURENSKY, 1998; CORZO & MARCANO, 2007).

² La calidad, como el concepto de pertinencia, es algo muy ambiguo que no puede ser estático y único. Desde los diferentes grupos de interés, existe una visión particular, que puede ir desde el modo como los servicios educativos se presten según el tipo de institución, puede ser la habilidad para competir, la capacidad de corresponder prácticas con propósitos, de hacer las cosas siguiendo todos los parámetros necesarios, etc. Calidad que puede ser evidenciada en las personas (capacidades), insumos (arquitectura de instituciones de educación) o procedimientos (enseñanza). (CNA. Glosario, en <www.cna.gov.co>) (DÍAZ & URIEL).

Consideramos que la calidad tiene relación estrecha con la pertinencia social de los objetivos, procesos y logros de la educación superior. Por ello, nuestra preocupación radica sobre lo que entendemos como la pertinencia de la educación, pues creemos firmemente que, al definir parámetros claros del ser, deber ser y quehacer de la IES, el trabajo de crear políticas y de generar procesos que aseguren la calidad es más sencillo. El primer obstáculo surgió cuando pensamos en la definición de pertinencia, desde cada disciplina había unas nociones particulares y terminamos con una serie de significados. Por consiguiente, nuestra primera tarea fue tomar nociones y construir un significado de pertinencia que se ajustara a la educación superior.

Concluimos varios puntos para definir la pertinencia de la educación superior; el primero de ellos es que hay dos tipos de pertinencia, una interna y otra externa. La interna se refiere a que las prácticas, procesos y la gestión de las IES han de estar acordes con los propósitos y la misión de cada institución, pero, a su vez, y allí entra la externa, es la forma como las instituciones cumplen un papel en la sociedad, respondiendo a problemas sociales (MALAGÓN, 2003). El segundo punto que tuvimos en cuenta fue una pertinencia a nivel moral, es decir, la manera en que las IES aportan a la formación de ciudadanos, a las críticas y propuestas a los sistemas políticos, a la idea de compromiso social. El tercer punto, y como conclusión preliminar, es que la pertinencia se manifiesta en una educación que es capaz de asumir las exigencias que le son planteadas desde la sociedad y el contexto local y global, como las tareas creativas de sus propias iniciativas e intereses, que finalmente proveerán elementos para un mejor futuro (TENTI, citado por CORZO & MARCANO, 2007).

Cada país o región debe conocer su posición en el mundo y explorar de esta manera diferentes formas para responder a los retos del presente y del futuro. Se recalca aquí la urgencia de establecer necesidades prioritarias o áreas estratégicas de desarrollo. Pero también el fomento de la creatividad y la investigación en relación con proyectos futuros, que tal vez no podamos pensar desde una situación actual como urgentes o necesarios. Es una invitación para imaginar el recorrido que debemos seguir para alcanzar el país y el mundo que queremos, teniendo los ojos en el futuro y los esfuerzos necesarios en el presente, para sobrepasar cada obstáculo.

La pertinencia de la educación hoy en día es medida por la correlación que existe entre la participación en la educación o la inversión pública y privada, y los índices de desarrollo económico y social, y los resultados en pruebas

internacionales (como la prueba PISA). Es claro que países con altos niveles de desarrollo económico y social (referido a su PIB, índices de pobreza o desigualdad, efectividad del sistema judicial, entre otros) son naciones que invierten mucho más en educación, en investigación, en fortalecimiento de la calidad, frente a aquellas que tienen bajos niveles de desarrollo, bajo producto interno bruto (PIB), grandes cantidades de pobreza, alta desigualdad y altos índices de corrupción, seguridad, etc. América Latina se ha caracterizado por tener baja inversión en educación, y cada vez es menos la cantidad de financiación pública a la educación. Brasil, el país que más dinero da a educación desde el Estado en América Latina, invierte el 1,05% del PIB, casi la cuarta parte de lo que invierte Israel o Suiza en relación con su PIB en educación.³

Las siguientes figuras buscan mostrar la relación entre ingreso de estudiantes y, por un lado, el desarrollo económico (figura 1), y, por el otro, el índice de institucionalidad (figura 2), con datos encontrados del 2005. El índice de institucionalidad es medido de cero a 1; en este sentido, un país con índice ponderado cercano a 1 se considera institucionalmente más fuerte que uno cuyo índice sea cercano a 0.⁴

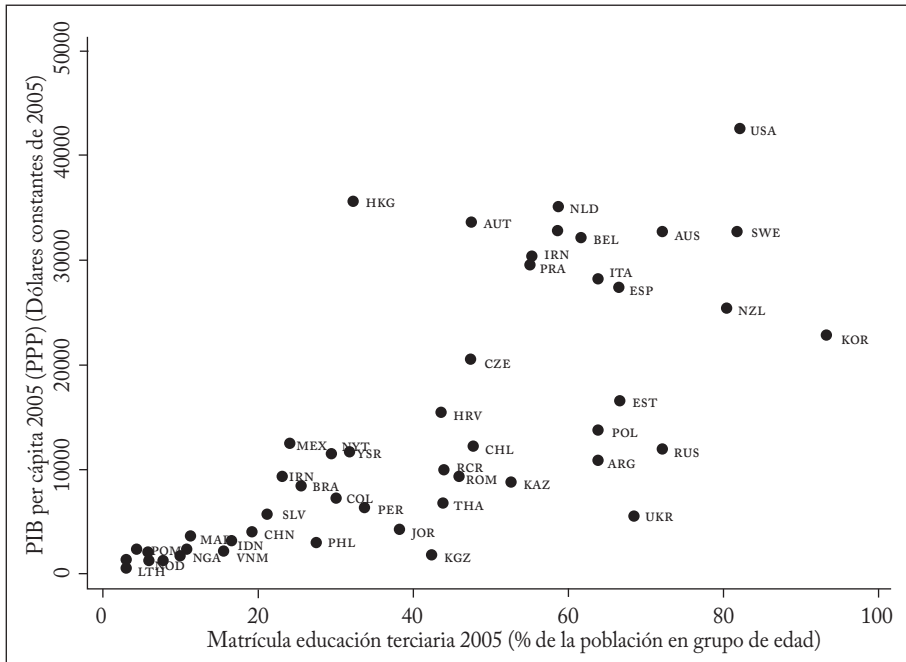
A través del análisis de la figura 1, podemos ver que no solo una mayor tasa de matrícula de la educación terciaria se relaciona con un mayor PIB per cápita real (corregido por paridad del poder adquisitivo), sino que además tiene una tendencia exponencial, esto es que, en la medida en que aumenta la tasa de matrícula en educación terciaria, se incrementa cada vez más el PIB per cápita. En este sentido, la educación superior se convierte en un factor fundamental para el crecimiento económico vía las externalidades positivas que acarrea. Por otro lado, nos permitimos complementar esta conclusión, tomando la figura 2, pues en esta vemos que una mayor tasa de matrícula de la educación terciaria en el año 2005 (y, de esta forma, una mayor proporción de profesionales en el 2011) se relaciona de manera positiva con un ambiente institucional propicio tanto para el crecimiento económico como para el

³ BAQUIA (2011). América Latina: baja inversión en desarrollo tecnológico. En: <<http://www.baquia.com/posts/america-latina-baja-inversion-en-desarrollo-tecnologico>>.

⁴ El índice de institucionalidad o *rule of law index* es un índice desarrollado por la ONG World Justice Project; en este, se incluyen los factores de ausencia de corrupción, orden y seguridad, acceso a la justicia, garantía de derechos fundamentales, entre otros. Está representado por una escala de 0 a 1, donde 0 es ausencia total y 1 es presencia total.

desarrollo de la sociedad en su conjunto, teniendo en cuenta que nuestra medición se refiere a percepciones frente a una institucionalidad fuerte o débil.

Figura 1. Relación entre ingreso de estudiantes y desarrollo económico



Fuente: elaboración propia con base en PIB per cápita 2005 (WORLD DEVELOPMENT INDICATORS, 2012). Matrícula educación terciaria 2005, WORLD DEVELOPMENT INDICATORS (2012). GDP per capita (PPP) (constant 2005 international \$).

Nota: los países fueron tomados con base en la disponibilidad de los datos.

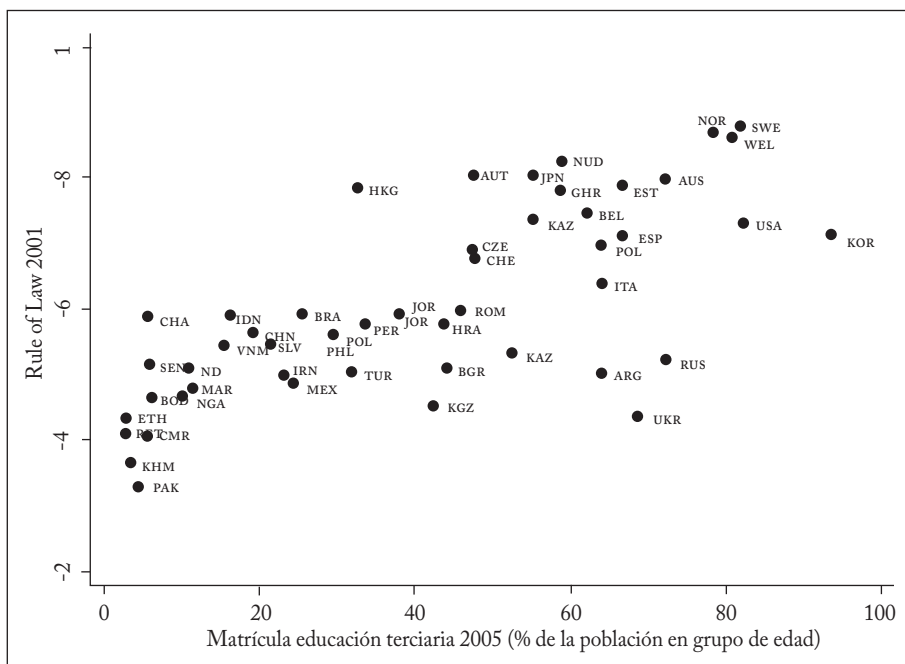
Frente a otras posibles comparaciones, podemos referirnos a los resultados en pruebas internacionales que muestran bajo rendimiento por parte de los estudiantes latinoamericanos, teniendo motivos para afirmar que el hecho de que la educación no sea prioridad de inversión tiene efectos en la competitividad de nuestros futuros egresados.⁵ Con respecto a la inversión en investigación, podemos decir que, mientras los países asiáticos concentran el 28% de la inversión en investigación, el 30% se concentra en Europa y el 39% en los Estados Unidos, los países latinoamericanos y caribeños tienen el 2% de

⁵ Ver figura 1 “Gasto público en educación y resultados en PISA”, presentada en el texto de Zoido.

esta inversión, considerando que Brasil comprende el 62% de este porcentaje (OPPENHEIMER, 2010).

Es claro que se hace necesario ampliar la inversión en educación en los países latinoamericanos, pues esto conllevará seguramente a un desarrollo social, económico e institucional mayor. Pero, como lo dijimos anteriormente, esta inversión debe ser estratégica teniendo en cuenta los parámetros definidos en nuestra conceptualización de pertinencia. Debemos buscar soluciones a la medida de cada gobierno, en la cual se plantee una política fiscal de mayor calidad, que debe dar cuenta de los sistemas educativos y contextos políticos particulares (ZOIDO, 2008).

Figura 2. Relación entre ingreso de estudiantes e índice de institucionalidad



Fuente: elaboración propia con base en Rule of Law 2001 (WORLD JUSTICE PROJECT, 2011). Matrícula educación terciaria 2005, WORLD DEVELOPMENT INDICATORS (2012). School enrollment, tertiary (% gross).

Nota: los países fueron tomados con base en la disponibilidad de los datos.

Finalmente, queremos proponer algunas ideas que pueden ser tomadas como recomendaciones o propuestas frente al reto de la pertinencia de la educación

superior. Es ejercicio fundamental, antes que todo, definir el significado de la pertinencia de la educación superior por parte de quienes hacen estas reflexiones políticas. Dejar clara la labor social de las IES, teniendo en cuenta tanto la respuesta urgente a necesidades y la planeación de proyectos a futuro. Enfatizando aquí que no se deben adoptar otros modelos, sino que es relevante contemplar el carácter temporal, espacial y social de un modelo que se ajuste a estas circunstancias (CORZO & MARCANO, 2007). Al definir claramente lo que es pertinencia, no podemos caer en el error de dejar esta noción como un concepto estático. Se debe así crear un marco amplio de referencia y, por otro lado, replantear periódicamente lo que es pertinente o no a ese momento. Esto se podría hacer por un grupo conformado por diversos actores de la sociedad, comunidades de IES, de sectores económicos, de entidades del Estado, de organizaciones sociales, de grupos de ciudadanos, entre otros.

Después de generar este proceso inicial, podemos pasar a discutir temas como la promoción de programas académicos, la ampliación de cupos y la investigación. Se puede pensar en abrir programas que fomenten el desarrollo social y económico, ampliando el número de cupos, en lugares donde no existe actualmente una alta concentración de IES, aprovechando las potencialidades de estos sitios. Así mismo, se pudiera buscar áreas estratégicas o enfoques creativos e innovadores en la investigación que puedan aportar para tener una mejor calidad de vida para todos los habitantes del mundo. De esta forma, se abre el panorama de lo que se enseña, lo que se investiga y las maneras como se llevan a cabo estos procesos. Poseer marcos claros posibilita entender mucho mejor qué significa tener y hacer una educación pertinente. Esto tendría, eventualmente, efectos en el modo de incentivar, premiar o castigar a las instituciones de educación superior.

Ir acorde con la pertinencia también significa crear funciones particulares para los diferentes tipos de instituciones de educación superior (profesionales, técnicas, tecnológicas, de servicios, entre otras). Tenemos que comprometernos a superar modelos en los cuales algunos tipos de instituciones y, por ende, sus títulos no tienen igual valor a otros, se debe promover la creación de centros de educación especializados. Para ello, es evidente que hemos de diversificar ofertas educativas, asegurando mayor cobertura y posiciones laborales para las personas con diferentes titulaciones (BRUNNER, 2005; GÓMEZ, 2000). Esto nos lleva a pensar que no solo debe haber coherencia entre IES, pero también

con otros subniveles de la educación, asegurando una integración entre niveles de educación básica y media, con la educación superior.

Entendiendo la pertinencia, podemos estar seguros de que se hace prioritaria la creación de normas, políticas y leyes (GÓMEZ, 2000). Siguiendo las propuestas ya mencionadas, planteamos la posibilidad de considerar la creación de una Ley Marco de Educación, que tome la pertinencia como eje transversal. Esto proveerá al país con un sistema integrado de educación, donde cada nivel tiene una función y existe movilidad y acceso a los diferentes niveles de formas más efectivas. Separando así los papeles de los diferentes tipos de instituciones educativas. Integrando esto con las respuestas a necesidades urgentes y a proyectos de país y de mundo.

De esta forma, logramos un modelo educativo de educación superior pertinente y contextual, en el que no ponemos en peligro la autonomía de las IES, puesto que estos elementos obtienen una posición privilegiada, ya que hay participación en la formulación de objetivos comunes y funciones para cada tipo de institución. Las presiones sobre las instituciones disminuirían, puesto que responderían a las exigencias globales, pero, a la vez, y de acuerdo con las políticas de pertinencia, tendrían el criterio de generar procesos innovadores y creativos frente a su labor (GÓMEZ, 2000).

Ahora es nuestra responsabilidad, y la de todos los colombianos, tomar los retos que se nos presentan y las discusiones ya generadas alrededor del tema de la educación superior, para volverlos en oportunidades para reflexionar. Como estudiantes y miembros de la comunidad rosarista, pensemos en la pertinencia de la educación superior. En nuestro papel como estudiantes y futuros egresados, y en la función de la institución en las que nos encontramos frente a la sociedad, seamos críticos y propositivos frente a los procesos educativos y promovamos una autonomía universitaria, que vaya acorde a los proyectos de nación y que responda a necesidades globales. Motivémonos a ser creativos e innovadores a la hora de investigar y plantear soluciones a problemas sociales, económicos y políticos.

Bibliografía

(2008, diciembre). Aportes técnicos para la creación de una ley marco de educación superior. En *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, (15).

AGENCIA DE NOTICIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL (2011, noviembre). Colombia tiene que invertir más en ciencia, tecnología e innovación. Extraído

- el 10 de febrero, 2012, de <<http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2011/01/11/777718/colombia-tiene-invertir-mas-ciencia-tecnologia-e-innovacion.html>>.
- BRUNNER, J. J. (2005, junio 6). Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional. *Seminario Regional "Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe"*, CONEAU, UNESCO, IESALC, Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- . (2007). *Tendencias internacionales en la ES*. Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Alfonso Ibáñez.
- . (2010). *Educación superior en América Latina*. Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- CORZO, L. & MARCANO, N. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencias de las instituciones de educación superior. En *Omnia*, 13(2), 7-29, Maracaibo, Universidad de Zulia.
- DÍAZ, E. & URIEL, D. Bases para una calidad de la educación superior en Colombia. Extraído el 12 de febrero, 2012, de <http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186502_doc_academico10.pdf?binary_rand=8818>.
- GARCÍA, G. C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. *Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, CRESAL, UNESCO, Caracas.
- GOBIERNO NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (2010). Páginas preliminares. Igualdad de oportunidades para la prosperidad social. En *Plan Nacional de Desarrollo. Prosperidad para todos (2010-2014)*.
- GÓMEZ, V. (2000). Calidad, pertinencia y relaciones con el Estado. En *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia y equidad social*. Universidad Nacional de Colombia, ASCUN, Alfaomega.
- GUERREO, B. (2010, marzo 23). América Latina necesita más inversión en educación, innovación y desarrollo. *América Económica*. Extraído el 12 de febrero, 2012.
- MALAGÓN, L. (2003, julio-septiembre). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, XXXII(127).
- OPPENHEIMER, A. (2010). *Basta de historias: la obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. Nueva York: Vintage Español.

- SCHWARTZMAN, S. (2009, mayo 3). Educación superior para todos. Pertinencia de la educación. Entrevista. *PuntoEdu*, UNESCO, IESALC. Extraído el 10 de febrero, 2012, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=370%3Ala-pertinencia-de-la-educacion-superior&catid=82%3Amiscelaneos&Itemid=322&lang=es>.
- SCHUGURENSKY, D. (1998). Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo? En A. ALCÁNTARA; R. POZAS & C. A. TORRES (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 59-78). México: Siglo XXI Editores.
- TÜNNERMANN, C. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior. Marco general*. México: Vicerrectoría de Docencia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- UNESCO (1997). Políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior. *Conferencia de la Educación Superior Mundial*, París.
- . (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París.
- WORLD DEVELOPMENT INDICATORS (2012). GDP per capita (PPP) (constant 2005 international \$). Extraído el 12 de febrero, 2012, de <http://databank.worldbank.org/ddp/html-jsp/QuickViewReport.jsp?RowAxis=WDI_Series~&ColAxis=WDI_Time~&PageAxis=WDI_Ctry~&PageAxisCaption=Country~&RowAxisCaption=Series~&ColAxisCaption=Time~&NEW_REPORT_SCALE=1&NEW_REPORT_PRECISION=0&newReport=yes&ROW_COUNT=1&COLUMN_COUNT=1&PAGE_COUNT=266&COMMA_SEP=fales>.
- . (2012). School enrollment, tertiary (% gross). Extraído el 12 de febrero, 2012, de <http://databank.worldbank.org/ddp/html-jsp/QuickViewReport.jsp?RowAxis=WDI_Ctry~&ColAxis=WDI_Time~&PageAxis=WDI_Series~&PageAxisCaption=Series~&RowAxisCaption=Country~&ColAxisCaption=Time~&NEW_REPORT_SCALE=1&NEW_REPORT_PRECISION=0&newReport=yes&ROW_COUNT=216&COLUMN_COUNT=1&PAGE_COUNT=1&COMMA_SEP=true>.
- WORLD JUSTICE PROJECT (2011). wjp Rule of Law Index 2001. Extraído el 12 de febrero, 2012, de <<http://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index-data>>.
- ZOIDO, P. (2008, octubre). El gasto público en educación en América Latina: ¿da resultado? *Percepciones*, (80).

Educación y desarrollo †

Cristian Camilo Hernández C.*

Introducción

En el Informe de Educación Superior en Iberoamérica del año 2011, elaborado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en colaboración con Universia, se señala cómo el debate sobre la relación entre educación superior y mercado laboral en Colombia puede enmarcarse dentro de una discusión más amplia:

En el fondo, parecería que se enfrentan dos posiciones hasta cierto punto irreconciliables: a) quienes consideran que las instituciones son un factor estratégico del desarrollo y deben contribuir al mejoramiento del índice de innovación del país, lo cual requiere universidades fuertes y de investigación para la formación del talento humano de alto nivel, “universidades emprendedoras”; b) quienes han optado por el estilo de universidad *humboldtiana*, de corte tradicional, más auto-referenciales y para decirlo en una palabra, “clásicas”.¹

El presente documento tiene como objetivo exponer los puntos esenciales del debate entre la concepción “clásica” de universidad y la concepción “emprendedora”, y así elaborar una recomendación sobre el modelo por seguir de cara a las necesidades colombianas. Además de la introducción, la ponencia se compone de cuatro partes. En la segunda sección, se exponen los principios fundamentales de las concepciones sobre la universidad contempladas en este

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Estudiante de Finanzas y Comercio Exterior, Universidad del Rosario.

¹ Ver BRUNNER, J. J. & FERRADA, R. (eds.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011*. Santiago de Chile: RIL Editores, p. 266.

documento, principios a partir de los cuales se esboza una serie de propuestas conducentes al mejoramiento de la relación entre educación superior y mercado laboral, en la tercera sección. En la cuarta y última sección, se presentan las conclusiones de la ponencia.

1. Reflexiones

1.1. Una caracterización del modelo de “universidades clásicas”

Desde sus inicios en el siglo XII, la universidad ha estado ligada al mercado. En efecto, como señalan Brunner y Uribe (2007), una conexión básica nace del hecho de que los maestros debían ganarse la vida y los estudiantes pagar por sus estudios. La remuneración al maestro venía directamente de sus estudiantes o de los poderes civiles en la forma de un beneficio, y los alumnos tenían becas de origen público o privado, o eran titulares de una prebenda por un cargo que no se ejercía.

Además, las universidades medievales nacieron intrínsecamente relacionadas con algunos mercados externos, como el mercado inmobiliario urbano o el de servicios personales. La necesidad de alojar a los estudiantes, usualmente procedentes de otras ciudades o países, dio origen a los *colegios*: comunidades de estudio y convivencia en torno a la universidad. No obstante, la mayoría de los estudiantes no encontraban acomodación en los colegios y debían vivir arrendados o subarrendados en apartamentos privados. Por otra parte, las múltiples funciones que asumieron los estudiantes, como escribas, sirvientes personales, ayudantes de cocina o monaguillos, ayudaron a dinamizar el mercado de servicios en el contacto con las universidades.

A esto se une el hecho de que un grado académico era requisito esencial para el propio ejercicio académico en campos como el derecho, la judicatura o la medicina. En este sentido, el propósito básico de las primeras universidades era preparar a los jóvenes para una carrera, no siempre impulsada por el mérito, sino por la expedición del diploma.

En resumen, “nunca el *amor sciendi*, el puro deseo de conocer y saber, fue el único motivo o el más fuerte impulso de las universidades”.²

² Ver BRUNNER, J. J. & URIBE, D. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, p. 41.

Sin embargo, el entorno en el que operaban las universidades medievales era difícilmente un entorno de mercado en el sentido contemporáneo. A pesar de la asociación estrecha, presente durante toda la Edad Media, entre la Iglesia y la universidad, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra eran los pilares sobre los que se erigía el funcionamiento de estas últimas. La independencia de las universidades cobró fuerza a partir del siglo xv, cuando el movimiento renacentista propició la introducción de nuevas ideas que llevaron a que la universidad se convirtiera, si bien lentamente, en una institución gestora del progreso científico.

La universidad moderna de corte “humboldtiano”, considerada, por Brunner y Ferrada (2011), como el epítome de universidad clásica, nace en el siglo xix a partir de las ideas del lingüista y estadista Wilhelm von Humboldt.³ Según esta concepción, el único objetivo rector de la universidad, en tanto institución científica, es la elaboración de ciencia en sentido amplio. En otras palabras, las actividades conducentes al avance de la ciencia se ejercen en la universidad humboldtiana de manera libre, precisamente porque ningún proyecto ajeno al interés por la verdad tiene cabida en dicha institución: “[N]i demandas sociales, ni demandas por parte del Estado, ni tampoco demandas provenientes de la esferas económica o empresarial, tienen ningún derecho a irrumpir en la Universidad fijando a ésta cuáles han de ser sus fines”.⁴ Así, en la universidad humboldtiana el amor sciendi sí es el único y principal impulso del quehacer universitario.

Dejando esbozado el modelo de la universidad clásica, procedo a exponer la concepción de la universidad emprendedora, contraria en muchos sentidos a los ideales de Humboldt.

1.2. Una caracterización del modelo de “universidades emprendedoras”

La educación, de acuerdo con este modelo, no puede estar desvinculada a las realidades y las necesidades de la sociedad, por lo que debería estar articulada con los sectores productivos y, por lo tanto, con el crecimiento económico y la asignación eficiente de los trabajadores y los recursos de capital dentro de la

³ Ver PULIDO, A. El papel crucial de las universidades. Breve referencia histórica para no iniciados, p. 6, extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://www.univnova.org/documentos/propios/APS/191.pdf>>.

⁴ Ver SERRANO, C. La estructura de la universidad pública: el fin del ideal humboldtiano. Extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://www.jornadauniversidadpublica.org/?p=1320>>.

economía. De este modo, se convierten la innovación, la ciencia y la tecnología en los pilares más importantes del crecimiento económico, no solo en las secretas aulas del conocimiento, sino en la plaza pública, donde aparece el compromiso social del ciudadano con la sociedad en la que se desenvuelve.

En consecuencia, un estudiante no solo debe ser un ciudadano que asiste a un centro educativo para invertir en su propio capital humano, sino una persona que conoce las realidades nacionales y mundiales, las apropia y explota para desempeñarse en el campo donde sea más productivo. Educarse debe ser el arte de descubrir al máximo el potencial de cada ciudadano (desde producir muchos zapatos al día o vender muchos seguros de vida) y dirigir ese potencial en la creación del máximo bienestar social posible.

Sin embargo, los ciudadanos parecen no darse cuenta de las necesidades de su nación, por lo que muchas veces sus decisiones acerca de su carrera, sea técnico-profesional, técnica o profesional, divergen mucho de las necesidades sociales del momento. Por ello, el Estado debe intervenir, no para coartar las libertades individuales, sino para dirigir los intereses sociales por encima de los intereses particulares. Para ello, debe haber una estrecha relación entre las instituciones de educación superior y el Estado, de modo que puedan implementarse políticas diseñadas para la acción participativa y transformadora de los ciudadanos en la educación colombiana, y para que estas políticas tengan un rápido y eficaz canal de transmisión dentro de la economía y la sociedad en general.

A continuación, se describen algunas políticas que el Estado podría implementar para tal fin.

2. Propuestas

2.1. Consejos superiores y autonomía universitaria

El consejo superior, máximo organismo de las universidades públicas y privadas, en la actualidad conformado en su mayoría por la comunidad académica, podría mejorar las decisiones que toma si estuviera compuesto, a su vez, por representantes de sectores externos, es decir, ajenos a las instituciones educativas. La participación de congresistas, así como de empresarios de la región o representantes del sector productivo, e, incluso, compañías de financiamiento a la educación superior (del Estado o privadas), podría crear un mejor debate sobre las necesidades del mercado laboral, las competencias

y habilidades de quien lo integra, y las necesidades de los estudiantes en sus respectivas carreras. Alcaldes y gobernadores no deberían pertenecer a este consejo, ya que la educación no puede regirse ni depender de los caprichos del gobierno de turno. Este nuevo consejo superior sería más eficiente, pues, con la inclusión del sector externo, la gobernabilidad de estas instituciones (especialmente de las públicas) aumenta y se evita el común desacuerdo que hay entre el sector administrativo y académico cuando de definir las estrategias y prioridades del gasto se trata.

Por otra parte, el Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, debe hacer parte de este consejo (ya lo hace en las universidades públicas, pero no en las privadas), no como un ente regulador de la autonomía universitaria, sino para garantizar el buen gobierno universitario y verificar que todas las decisiones que se tomen se basen en el mejor aprovechamiento de los recursos.

Con el fin de garantizar la autonomía universitaria, los consejos superiores no deberán estar conformados por más miembros del sector externo que de la comunidad académica, asegurando así la libertad política y económica que las instituciones de educación superior necesitan para construir el conocimiento a través de la enseñanza.

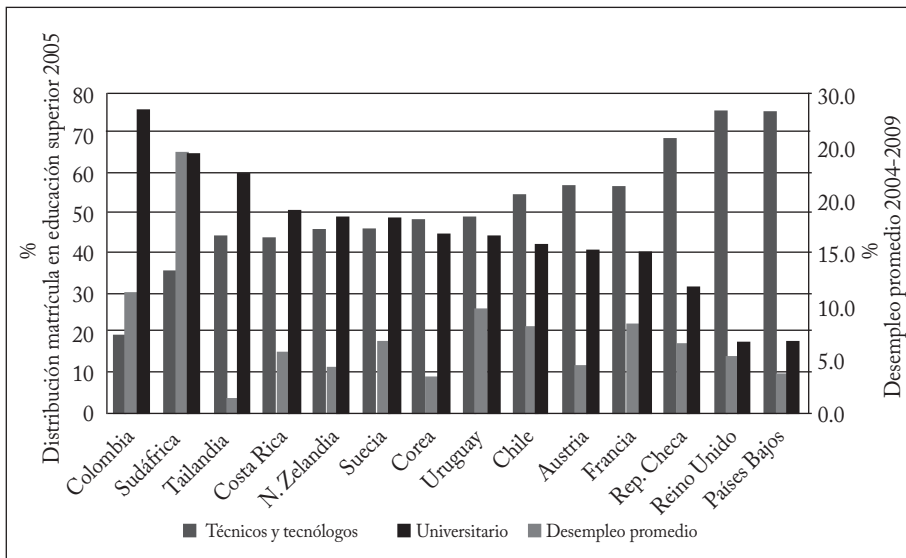
2.2. Pertinencia académica y planeación nacional

En Colombia, es clara la separación entre oferta y demanda educativa en las instituciones de educación superior. Según el Ministerio de Educación Nacional, a enero del 2012 hay tan solo 93 instituciones tecnológicas contra 80 universidades y 115 instituciones universitarias en todo el país. Este desbalance entre educación técnica y profesional es aún más claro cuando se revisa la matrícula total por niveles de formación, donde el 60% de los estudiantes están inscritos en programas profesionales, mientras que solo el 33% cursan programas técnicos, esto es, por cada 2 estudiantes que cursan un programa profesional solo 1 cursa un programa técnico. Si bien esta brecha ha disminuido a lo largo de los años, sigue siendo lo suficientemente alta como para mantener el desbalance entre la demanda del mercado laboral y la oferta académica.

Este desbalance se traduce en desempleo, como muestra la figura 1 del informe anual de competitividad, donde los países con más altas tasas de desempleo son los que tienen menor proporción de técnicos:

Nótese cómo el Reino Unido y los Países Bajos tienen las más altas tasas de técnicos y tecnólogos, pero, al mismo tiempo, las más bajas tasas de desempleo. En contraste, Colombia y Sudáfrica tienen las más altas proporciones de profesionales, pero también las más altas tasas de desempleo. Esto evidencia que es necesario implementar políticas que aumenten la educación técnica en nuestro país.

Figura 1. Distribución de matrícula en educación superior en el 2006 y desempleo promedio del 2004 al 2009



Fuente: Informe nacional de competitividad anual 2009.

Si Colombia quiere posicionarse dentro del escenario económico mundial como una nación sólida y exportadora de un sinnúmero de bienes y servicios, necesita incentivar la educación técnica y especializada. No obstante, las instituciones educativas parecen haber perdido de vista las exigencias del mercado mundial, e insisten en crear conocimientos muy generales pero poco específicos, muy abstractos pero poco aplicados, que terminan disminuyendo la competitividad de nuestro país. Desde esta perspectiva, la educación está solamente comprometida con el desarrollo de disciplinas académicas, dejando de lado la responsabilidad que esta debería tener con el desarrollo.

Para conciliar la educación con el desarrollo, es necesario revisar los currículos de las carreras que se ofrecen hoy en día. El contenido académico debe ser pertinente con la planeación nacional, esto es, debe estar estrechamente relacionado con las necesidades específicas de una región u otra. De hecho, el gobierno nacional, a través de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), ha intentado aumentar la cobertura en educación al mismo tiempo que contribuye al desarrollo social y económico de las regiones más apartadas del país. Naturalmente, la educación técnica es mucho más productiva en estas regiones que la educación profesional, tanto así que es de esperar que los salarios reales de un técnico sean mucho mayores a los de un profesional, a diferencia de lo que se observa en el resto del país (que a mayor grado de estudio mayor son los ingresos reales de los agentes).

Además de los CERES, podrían crearse más instituciones educativas como la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá (UNIEMPRESARIAL), institución donde se complementa el conocimiento teórico con el conocimiento práctico. Sus estudiantes asisten a clases durante tres meses y luego trabajan durante otros tres, tiempo durante el cual ponen en práctica todos los conocimientos aprendidos en los tres meses pasados. Al final de los siete semestres de carrera (casi todos los programas duran este período), los estudiantes tienen la ventaja de estar capacitados en conocimientos específicos y de haber hecho una inmersión en el sector real que muy pocos podrán realizar en el mismo tiempo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, a través de su sistema SNIES, y las instituciones educativas deberían estar obligados a hacer seguimiento de sus graduandos y recién egresados, de modo que sea posible rastrear los requerimientos del sector real y, por lo tanto, ajustar el contenido curricular de los programas a la coyuntura actual.

2.3. Necesidades sociales y su evolución en el tiempo

A lo largo de este texto, hemos tratado de explicar la relación que debería haber entre la educación y las necesidades sociales del momento, no obstante, estas necesidades cambian de un momento a otro, y los cambios pueden ser tan fuertes y pronunciados que pueden dejar “sin educación al que ya ha estudiado”. Para entender lo anterior, basta con analizar el siguiente caso:

Supongamos que una persona se ha instruido durante años como técnico en sistemas, primordialmente de computadores con sistema operativo

Windows. Durante años, este negocio fue muy rentable para esta persona, pues era experta en solucionar cualquier inconveniente con los ordenadores y ofrecía el mejor trato a sus clientes. Sin embargo, años después, como resultado del Tratado de Libre Comercio (TLC) y la alta demanda y preferencia de las personas por los Macintosh de Apple, este sujeto notó que se estaba quedando sin clientes, pues la mayoría de ellos se cambiaron a un sistema operativo diferente al que él aprendió y utilizaba. Por ello, el que en aquel entonces era un muy rentable negocio se convirtió en uno que apenas si le daba para vivir.

Vemos pues que la coyuntura social cambia y que, con ella, cambian las necesidades, y, así mismo, las especialidades que una persona pueda tener. Si la educación está para responder a las necesidades específicas de un momento determinado, es posible que esta tenga rezagos debido a que una carrera dura al menos dos años, de modo que, cuando se entra a estudiar, puede haber una necesidad que puede dejar de existir cuando se finaliza la carrera. No obstante, esto siempre ha sido así. Todas las carreras, incluso las más populares (economía, administración y medicina), se modifican a lo largo del tiempo, y aquellos que no están en el constante estudio y revisión de sus contenidos terminan por estar desactualizados, y, por lo tanto, con pocas posibilidades de emplearse en su disciplina en el mercado laboral. En consecuencia, no se es estudiante por 4 o 3 años, se es estudiante toda la vida, pues es responsabilidad de cada quien estar al tanto de los cambios en los contenidos que sus carreras puedan tener y responder a estos cambios efectivamente.

Debido a lo anterior, las instituciones de educación superior deberían concentrarse más en enseñar a sus estudiantes habilidades que les permitan desempeñarse satisfactoriamente en el mercado laboral y en su vida diaria. Con esto, me refiero al trabajo en equipo, al aprendizaje continuo, a la construcción de relaciones humanas basadas en el respeto y la empatía, al entendimiento de las habilidades de cada quien, a la tolerancia y al liderazgo. De esta forma, los estudiantes estarán en capacidad de responder rápidamente ante eventuales cambios en su vida, que incluso puedan llevarlos a desempeñarse en tareas que poco o nada tienen que ver con las carreras que hicieron, pero que realizan muy bien debido a esta serie de habilidades que muchas veces prevalecen por encima del conocimiento empírico.

Conclusiones

Finalmente, quisiera concluir diciendo que el modelo de educación que Colombia necesita es uno en donde haya una estrecha relación entre las instituciones de educación superior, el Estado y las empresas. Un modelo bajo el cual se tengan profesionales y técnicos íntegros que desarrollen las capacidades requeridas para afrontar las necesidades de un mundo cambiante. Los centros educativos, orientados hacia la ciencia, la investigación y la tecnología, deben estar en contacto con su entorno, y de estos también deben desprenderse ideas que promuevan el desarrollo sostenido de las regiones y el país. Por último, el Estado debe ser el actor principal, encargado de asegurar la dinámica de esta tríada, pues es desde esta telaraña de relaciones que llegan los beneficios de la educación como un todo a la sociedad.

Bibliografía

- BRUNNER, J. J. & FERRADA, R. (eds.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- BRUNNER, J. J. & URIBE, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- GOLDEMBERG, J. (1998). What is the role of science in developing countries? *Science*, 279(5354), 1140-1141.
- PULIDO, A. El papel crucial de las universidades. Breve referencia histórica para no iniciados. Extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://www.univnova.org/documentos/propios/APS/191.pdf>>.
- SERRANO, C. La estructura de la universidad pública: el fin del ideal humboldtiano. Extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://www.jornadauniversidadpublica.org/?p=1320>>.

Sobre la reforma a la educación superior†

David Hernández Z.*

Introducción

Estamos inmersos en el debate sobre la inminente reforma a la educación superior que se propone en Colombia. La reforma, inicialmente planteada desde el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de la ministra María Fernanda Campo, suscitó descontento en porciones importantes del sector académico (estudiantes, profesores y funcionarios, tanto de entidades públicas como privadas).

La Ministra, con el fin de alentar la comprensión y el reconocimiento de las virtudes de la reforma propuesta, publicó, el 4 de octubre del 2011, “El ABC de la reforma a la educación superior en Colombia”, en el que, a manera de listado de cualidades, expone lo que considera esencial de la reforma y las razones por las que deberíamos avalar y apoyar la propuesta defendida. La reacción, contrario a lo que se esperaba con la publicación del ABC, no fue aprobatoria. Los estudiantes, o al menos buena parte de ellos, no encontraron satisfactoria ni la reforma, ni su explicación. Una respuesta interesante, mas no por eso necesariamente acertada, fue esgrimida por el profesor de la Universidad Nacional de Colombia Leopoldo Múnera, quien, en su respuesta a la publicación de la ministra (“El xyz de la reforma a la Ley 30 de 1992”), muestra las desventajas que encuentra en dicha reforma. Esa respuesta cuenta con un cálculo que pretende probar la insuficiencia del presupuesto proyectado por la reforma inicial, busca demostrar que, contrario a lo que dijo en su momento la Ministra, sí seguía habiendo en la reforma la previsión de las instituciones de educación superior como entidades con ánimo de lucro, y, a través de esas consideraciones (entre otras), pretendía demostrar la nula adecuación del proyecto de reforma a las necesidades de nuestro sistema educativo.

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Estudiante de la Maestría en Filosofía, Universidad del Rosario.

Para el público en general, el debate parecía, de alguna manera, una discusión sobre si se privatiza o no la educación, y, a su vez, si las instituciones educativas deberían poder transformarse o constituirse como entidades con ánimo de lucro. De cualquier forma, la discusión central no es esa. De hecho, la Ministra, ante las críticas en lo referente a la privatización y al ánimo de lucro, incluyó la palabra “derecho” en la reforma, dejó en claro que no se obligaba a privatizar, sino que simplemente se daba la opción, y defendió la reforma en contra de las acusaciones que se plantearon, según las cuales se quitaba la autonomía educativa a las instituciones de educación superior (IES). No digo que la Ministra tenga razón. Incluso, como lo evidencia, entre otras, la respuesta del profesor Múnera, lo propuesto por la Ministra no es una prueba indiscutible de la adecuación de la reforma, como mejor opción, para las necesidades de nuestro país. El problema central no es la privatización o la conversión de las IES en entidades con ánimo de lucro; hay una discusión que subyace a estas cuestiones y que, desde el seno mismo de la academia y de la sociedad, es lo primero de lo que deberíamos ocuparnos. Debemos pensar primero en la respuesta a la pregunta “¿qué tipo de educación superior queremos?”, respuesta que debería contar con una justificación que incluya no solo principios abstractos, sino también consideraciones realistas de cara al contexto colombiano.

Afirmo que no podemos caer en la pura abstracción, porque, en general, tanto defensores como opositores de la reforma sostienen que lo que se busca es educación de calidad, gran cobertura, competitividad de los egresados y, en general, una educación que permita y promueva el desarrollo de Colombia. Con acuerdo relativo sobre esos propósitos, se ha debatido sobre los medios para conseguirlos, y, a su vez, estas consideraciones de fines y medios se han enmarcado dentro de un debate fáctico (¿qué se obtendrá de la reforma?) y de los cuestionamientos que motivan esta ponencia: ¿qué queremos respecto de nuestra educación superior? y ¿con miras a qué vamos a reformar la ley que, por ahora, la rige?

Reflexión

Una reforma a la educación superior en Colombia debe enfocarse en la consecución de un proyecto de nación y en la promoción de un mejor país desde la educación superior que se brinda. Si el bienestar de los ciudadanos es algo que todos buscamos y, además, es lo que se espera de un Estado, entonces el

proyecto de nación es lo que debe guiar todas las acciones de este. La reforma a la educación no debe ser un proyecto enfocado solo en los estudiantes, sino en todos los ciudadanos de este país, grupo entre el que se encuentran los estudiantes, quienes, valga decirlo, son quienes, a través de la formación adquirida, deberían colaborar con el desarrollo de nuestra nación.

Un proyecto de nación debe ocuparse, como lo menciona la Ministra y también los detractores de la reforma propuesta por el gobierno nacional, de formar ciudadanos con capacidades para el desenvolvimiento en el seno de sus disciplinas y para pensar los problemas nacionales desde una perspectiva a la vez reflexiva y crítica. No obstante, el enfoque desde el que se piensa la reforma es, en general, el fomento de la productividad y la competitividad. Esto no es erróneo, esas consideraciones deberían ser tenidas en cuenta como medios para el fomento de un mejor país, pero no como fines en sí mismos. En otras palabras: de cara a múltiples tratados de libre comercio, a proyectos de internacionalización y de introducción de nuestra nación de una manera sostenible en el mercado global, parece que nos hemos olvidado de los fines que perseguimos como nación. El derecho a la educación, y el “servicio” público con el que la reforma, en el artículo 1º, también lo denomina, no solo se enmarca dentro de la necesidad de competitividad económica. De hecho, la competitividad laboral y el crecimiento económico no deben ser, siquiera, considerados como fines en sí mismos. Como lo plantea Joseph Raz en *La ética en el ámbito público*, el problema de partir de los derechos es que estos no evidencian, por sí mismos, el objetivo que persiguen: el bienestar. Así, la educación que se plantea desde la reforma es una educación enfocada en ofrecer la garantía de un derecho –cosa loable– con miras al desarrollo económico, que, al menos desde el enfoque mencionado, parece desplazar, a un segundo lugar, el proyecto integral de nación que debería perseguirse. Independientemente de cuál sea la reforma que se haga sobre la Ley 30 de 1992, dicha reforma debería tener en cuenta una noción amplia de bienestar, de desarrollo en términos humanistas y no solo económicos o de progreso individual. Martha Nussbaum, en *Sin ánimo de lucro*, propone una cuestión que apoya la perspectiva que quiero defender: la preocupación por la formación de ciudadanos y no solo de expertos en disciplinas determinadas es fundamental y, contrario a lo que podría pensarse, no entra en contradicción con el desarrollo económico, de hecho, podría promoverlo.

De manera desacertada, se ha propuesto un dilema, desde diferentes perspectivas, según el cual, o bien optamos por una formación integral o bien nos preparamos para la realidad, para la competencia en el mercado del mundo globalizado en el que vivimos. Tengo la firme convicción de que, a través de la formación de profesionales¹ íntegros y críticos que a la vez comprendan cuestiones como los derechos humanos y su fundamentación, estaremos formando también ciudadanos que resultarán provechosos para el desarrollo de un proyecto nacional y que pueden influir positivamente en la situación nacional respecto del mercado global.

Una posible objeción a esta perspectiva es que la formación de profesionales, según las necesidades del mercado de nuestro tiempo, contempla solamente la capacitación para la competencia en el mercado laboral, capacitación que puede, o que incluso debería, obviar la formación filosófica, artística y humanística, con miras a la rápida obtención de un título, que, como lo menciona la Ministra en el ABC, generará la posibilidad de una mejor remuneración por el trabajo realizado. En alguna medida, estoy de acuerdo con dicha objeción: la búsqueda de la inmediatez, de la obtención de conocimientos útiles para la producción se ha vuelto la guía primordial de muchos de los estudiantes universitarios y, también, la meta a la que parecen orientadas las preocupaciones gubernamentales en torno a la reforma de la ley que rige a la educación en Colombia. La Ministra propone, como uno de los motivos fuertes para la elección por la educación superior, el hecho de que “estudiar sí paga”. Este es un peligro real que afronta la reforma: el enfoque primordialmente mercantil que parece ser la tendencia que guía, desde la Organización Mundial del Comercio (OMC), a la educación superior. Con la meta de tener gran cantidad de profesionales que puedan desempeñar papeles útiles en la empresa y con la asimilación del sistema internacional de créditos, se ha postulado la necesidad de un recorte en el tiempo que se necesita para graduarse de un pregrado, agrupando en una sola asignatura (y consecuentemente en un solo semestre) problemas que antes eran abordados a lo largo de varios semestres, en distintas asignaturas. No obstante, dicha necesidad carece de la noción de un proyecto nacional.

La formación humanista, el conocimiento de los problemas filosóficos que sustentan problemas como los que atañen a la ética profesional y la sostenibilidad, el conocimiento de la fundamentación de diferentes teorías de

¹ Solamente me ocuparé acá de la formación profesional universitaria.

la justicia, la experiencia hermenéutica permitida por el tratamiento de la literatura y el arte desde la formación profesional, enriquecen la formación de ciudadanía, permiten comprender los retos de la democracia liberal, sus carencias, sus fortalezas. Una formación profesional que se desarrolle en medio de la conciencia del error que representa el creer que se sabe, que se es sabio, por dominar los rudimentos de una profesión;² que la formación del carácter y la coherencia con el conocimiento son herramientas indispensables para la formación de ciudadanos que sustenten un Estado digno y justo, permite el fortalecimiento del potencial humano de los profesionales que guiarán una nación, quienes, a través de sus conocimientos técnicos y teóricos, impulsarán el desarrollo económico, humano y político de Colombia, y seguramente será de mayor provecho, a la larga, para el progreso económico, para la innovación y el emprendimiento.

Conclusiones

Una reforma a la educación debe pensar en cómo los actuales estudiantes serán motores de cambio no solo del país, sino del sistema económico en que este está inmerso. La formación profesional universitaria debe enfocarse en la generación de capacidades orientadas a disciplinas particulares, pero, también, a través de la enseñanza de artes y filosofía, dirigidas a la posibilidad de pensar un país en construcción, una nación que aún se proyecta, más de lo que de hecho se realiza, como una democracia liberal en la que las cuestiones públicas son una preocupación de cada ciudadano y no solo de sus representantes, como un país ávido de un desarrollo económico que únicamente puede resultar en una influencia positiva para el desarrollo en general si, desde dentro, se piensa y se critica.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Sin ánimo de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- PLATÓN (2006). *Apología de Sócrates*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- RAZ, J. (2001). *La ética en el ámbito público*. Barcelona: Gedisa.

² Ver PLATÓN (2006). *Apología de Sócrates*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, p. 22.

Análisis conceptual de las determinaciones asociadas al concepto de evaluación externa †*

Esteban Quesada**

César Guzmán T.

Milena Zamora

Sobre el papel del ICFES: de la Ley 30 de 1992 a la Ley 1324 del 2009

La reforma a la educación superior en Colombia, que se institucionalizó con la Ley 30 de 1992, puede entenderse como una propuesta de vinculación directa de la educación formal con los procesos de apertura económica implementada por el entonces presidente César Gaviria. La Ley 30 buscó dar continuidad al surgimiento de un campo productivo en el país a partir de los preceptos del mercado neoliberal, lo cual significó la pauperización de la profesión docente y el establecimiento de recortes presupuestales a las universidades.

La adopción e institucionalización en la Ley 30 de un sistema de evaluación estandarizado tenía como contrapuntada la normalización de un sistema jerárquico para la clasificación de las instituciones de educación superior, de sus programas y sus apuestas pedagógicas, lo que significó la entrada de la educación superior colombiana al *ranking* mundial de universidades, entendido como un dispositivo para la certificación de su calidad. En este contexto, por “calidad” se entiende un conjunto de propiedades y funciones que se deben establecer en las universidades para que estas actúen

† Ponencia presentada para el primer foro: “Balance de la Ley 50 de 1992: avances, aportes y elementos especiales”.

* El presente escrito es uno de los resultados de la investigación “Evaluación de la evaluación”, financiada por la Universidad Central y liderada por César Guzmán Tovar y Esteban Quesada.

** Esteban Quesada, Estudiante de la Universidad del Rosario, en asocio con investigadores de otras universidades.

de acuerdo con el proyecto de la mundialización, según los preceptos del “mercado de las ideas”.

Así pues, si es cierto que el conocimiento se construye de manera hegemónica en la universidad (lo cual todavía está por discutirse), esta última deberá reformarse para atender al sistema productivo de la sociedad del conocimiento, actuando como empresa al servicio del capital (o cuando menos en fraternidad con él), mediante la implementación de una serie de discursos centrados en categorías surgidas de contextos empresariales, como son los conceptos de “certificación de calidad”, “proyecto”, “competencia” o “acreditación”. Pero no solo sucede que en el discurso del Estado colombiano sobre la universidad inter vengan conceptos provenientes del sector productivo, sino que, siguiendo el espíritu de la norma, es también el sector productivo quien guía la elaboración de los criterios para la evaluación e inspección del Estado sobre la universidad.

De allí que se haya convertido en una obviedad que el mercado laboral oriente los contenidos de algunos indicadores de evaluación de la calidad en los procesos de registro calificado y acreditación, y en la evaluación externa, o que también parezca ser parte del proceso “natural” (entiéndase acorde con la ley) la transformación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en tanto que entidad reguladora y realizadora de la evaluación externa, ocurrida en la Ley 1324 del 2009. En efecto, mientras en la Ley 30 se define al ICFES como “un establecimiento público del orden nacional, adscrito al Ministerio de Educación Nacional” (Ley 30/92, artículo 37), 17 años después, en la Ley 1324, durante el segundo mandato de Álvaro Uribe, se le define como “[...] una empresa estatal de carácter social del sector educación nacional, entidad pública descentralizada del orden nacional, de naturaleza especial, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, vinculada al Ministerio de Educación Nacional” (Ley 1324/09, artículo 12).

Ahora el ICFES no solo ya no se “adscribe”, sino que simplemente se “vincula” al Ministerio de Educación Nacional (no se han medido aún las implicaciones jurídicas de la transformación del nombre en la relación), y además pasa de ser un “establecimiento público” con presupuesto del Estado a ser una “empresa estatal” con patrimonio propio. De igual forma, mientras que en la Ley 30 las funciones definidas para el ICFES tenían alcance frente a todos los procesos de evaluación de calidad aplicados por el Estado a las

universidades, en la Ley 1324 estas funciones se limitan a la preparación, la aplicación y el análisis estadístico de los resultados de las pruebas externas.

En la historia de esta transformación, pero ante todo en los documentos que forman los “hitos” de esta historia, se juega no solo el lugar del ICFES en el Sistema Nacional de Educación Superior, sino incluso el de la universidad (en la variedad posible de instituciones de educación superior) como problemática fundamental de ese sistema. Es allí, en los documentos que constituyen el hilo conductor que va de la Ley 30 a la Ley 1324, donde se hace evidente la posición del Estado en lo tocante a lo que debería ser formado y para qué tipo de sociedad debería formar la universidad colombiana; a lo que pretende significar cuando el Estado, a través de la norma, dice “calidad” para una carrera específica o en general para una universidad, o a lo que representa, finalmente, que la universidad confirme en su hacer y en su querer este particular significado de calidad.

Problemas asociados al concepto de “universalidad” en la evaluación externa

“El ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que en la actividad de las instituciones de educación superior se cumplan los objetivos previstos en la presente ley y en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y a la función social que tiene la educación” (Ley 30/92, artículo 32).

La evaluación externa es aquella que realiza el Estado a los estudiantes durante los distintos niveles del sistema educativo. De acuerdo con la Ley 30, esta evaluación no solo tiene como objeto medir si ellos cuentan o no con ciertos saberes mínimos (objeto académico), sino también verificar, a través de sus resultados, que las instituciones hayan formado en los estudiantes las competencias definidas por el Estado como prioritarias para el nivel de formación de que se trate en cada caso (objeto administrativo) (Ley 30/92, artículo 27; Ley 1324/09, artículos 2º y 12).

Consciente de que podría interpretarse la evaluación externa como un asunto de mera vanidad, y en lo concerniente a la educación superior, el Estado nombra a unos pares académicos (personas naturales o jurídicas) para que elaboren las pruebas. A partir de la expedición del Plan de Gobierno 1990-1994, y en un trabajo conjunto del ICFES con algunas asociaciones de

facultades, se inicia el proceso de creación de los Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior (ECAES).¹

En el marco de la definición de las características específicas de calidad para los programas de pregrado (cobijadas en el Decreto 2566 del 2003),² la instauración de los ECAES finaliza con la expedición del Decreto 1781 del 2003, que normaliza, entre otras cosas, la diferencia entre el ECAES como prueba genérica que se aplica a todas las profesiones, aun sin prueba específica, y el ECAES como prueba específica para algunas profesiones.³ Finalmente, en el Decreto 3963 del 2009, se definen como objeto de la evaluación externa la medición de componentes y de competencias genéricas y específicas, y se señala que solamente en la definición de las últimas hay participación del sector productivo.

El artículo 3º de la Ley 1324 establece los *principios rectores de la evaluación de la educación*, entre los que define los principios de equidad y descentralización, así:

Equidad. La evaluación de la calidad de la educación supone reconocer las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje y asumir un compromiso proactivo por garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad.

¹ Esta investigación toma como objeto de estudio el proceso de discusión y legalización de las pruebas de Estado para la educación superior (ECAES) antes de su transformación en las pruebas Saber Pro. Estas últimas son objeto de una investigación en curso, cuyos resultados aparecerán a inicios del 2013.

² A continuación, se nombran las resoluciones que establecen las características específicas del concepto de “calidad” para algunos programas de pregrado; en general, todos estos documentos comparten el hecho de fundar sus determinaciones pedagógicas y formativas en el concepto de “mercado laboral”. Administración: Resolución 2767 del 2003; Derecho: Resolución 2768 del 2003; Ciencias Exactas y Naturales: Resolución 2769 del 2003; Arquitectura: Resolución 2770 del 2003; Ciencias de la Salud: Resolución 2772 del 2003; Ingeniería: Resolución 2773 del 2003; Economía: Resolución 2774 del 2003; Artes: Resolución 3456 del 2003; Comunicación e Información: Resolución 3457 del 2003; Agronomía, Veterinaria y Afines: Resolución 3458 del 2003; Contaduría Pública: Resolución 3459 del 2003; Humanidades: Resolución 3460 del 2003; Psicología: Resolución 3461 del 2003; Diseños: Resolución 3463 del 2003.

³ Además de las evaluaciones propiamente dichas, los pares académicos elaboran una serie de documentos intitulados *Fundamentación conceptual de la prueba...*, que garantizan que las pruebas fueron hechas en el marco de una determinada comprensión de la historia, del estado del arte y de los estándares internacionales y nacionales de formación en la disciplina, la profesión o el oficio que sea del caso, para cada ECAES específico.

Descentralización. Es responsabilidad del Ministerio de Educación con el apoyo del ICFES la realización de las evaluaciones de que trata esta ley, promover la formación del recurso humano en el nivel territorial y local. Tal compromiso deberá ser monitoreado en cada ocasión (Ley 1324/09, artículo 3º).

En las definiciones anteriores, se hace evidente el interés por la estandarización de las formas cognitivas, cuando en su lugar debería haber un reconocimiento explícito a la multiplicidad cultural y a las formas cognitivas asociadas a ella. No es cierto que haya un “reconocimiento a la diferencia”, lo que hay es un reconocimiento de la desigualdad. La desigualdad refiere a patrones de medida similares, respecto de los cuales algo es desigual a otra cosa; la diferencia, en cambio, a una incomparabilidad fundamental y constitutiva que presupone la inexistencia de medidas patrón.

Existe la necesidad de justificar la existencia de sistemas de evaluación de la educación desde el origen y el sentido que guarda la educación para las culturas locales; este sería un significado adecuado de “descentralización”. Además, la estandarización de los referentes cognitivos a partir de los cuales se sistematiza la evaluación, que son producto de una determinada manera de concebir el mercado laboral, obstaculiza también la posibilidad de diversificar el significado del concepto de trabajo, e incluso de mercado laboral, desde una perspectiva cultural.

Sobre la definición de componentes y competencias según el ICFES

Las *Guías de orientación* y los documentos de *Fundamentación conceptual* presentan los lineamientos teóricos a través de los cuales el ICFES y las asociaciones de facultades elaboraron los ECAES. Las *Guías de orientación* exponen los conceptos de componente o competencia y sus relaciones de manera genérica, y enseñan algunos ejemplos de preguntas, mientras que los documentos de *Fundamentación conceptual* particularizan las definiciones de esos conceptos para una disciplina o profesión específica.

En las *Guías de orientación*, el concepto de componente se define como una “categoría conceptual” o como un “tópico” (ICFES, *Guía general*, p. 20); aunque resulte discutible que al concepto de “categoría” se le adhiera el adjetivo “conceptual” –como si hubiera alguna forma de categorizar que no fuera

conceptual—, con la inclusión del concepto “tópico”, se hace evidente que el interés del ICFES es diversificar los contenidos de las preguntas de acuerdo con el contexto específico de la evaluación, que depende del programa académico de que se trate. Así, por ejemplo, componentes como el “sociohumanístico” o el de “pensamiento crítico” serán conceptualizados de forma diferente para las pruebas de Contaduría Pública y Comunicación e Información, dado que, en contexto, el alcance de las respuestas y los casos tipo varían.

Las *Guías de orientación* relacionadas con la definición de componentes insisten en la necesidad de *contextualizar* las preguntas en lo que se define como el *mundo real* de los estudiantes; sin embargo, dicho mundo real corresponde a la estructura de principios rectores de la ciencia u oficio que sean del caso, y no hay ninguna relación con la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Por otra parte, dicen las *Guías de orientación* que las competencias son las que permiten “saber hacer” en contexto. Podríamos decir, sin embargo, que saber hacer es, en general, una “cuestión de derecho”, una adquisición psicológica y social que es susceptible de ser medida únicamente en su actualización, en un contexto específico, es decir: por una “cuestión de hecho”, que, en este caso, son las pruebas. Así, se entiende que las competencias se definan como “procesos cognitivos que el estudiante debe poner en juego para resolver una pregunta o problema planteado en la prueba. Es el ‘saber hacer’ en contexto” (ICFES, *Guía general*, p. 20).

De acuerdo con el análisis del ICFES, las competencias son presupuestos, capacidades, potencialidades, y manifiestan el dominio de unas reglas que, por lo pronto, podemos llamar “gramaticales” (ICFES, *Concepto de competencia*, s. f., pp. 2 y 3). Como presupuestos, pertenecen al nivel más básico de las creencias, mientras que, como capacidades, se encuentran en la relación entre lo intelectual y lo corporal; en ambos casos, se manifiestan en la “buena conducta”, en el “saber hacer” en contexto.⁴ El “saber hacer” se evalúa como potencia, es decir, en el dominio de un conjunto de reglas, que son las reglas de la acción, y que son “gramaticales” (atendiendo al uso que la gramática hace de este concepto), en la medida en que solo en una comunidad efectiva-

⁴ Hay que llamar la atención sobre una lectura ética y moral del concepto de competencia. “Saber hacer”, “hacer bien”, “actuar correctamente” son categorizaciones susceptibles de normalizar la conducta y las acciones de los estudiantes. En consecuencia, la evaluación de estas categorías podría bien entenderse como un instrumento para medir la capacidad normalizadora de la educación superior. Esto será objeto de otro ensayo.

mente operante de hablantes puede considerarse como “medible” una regla, ya a nivel de la lengua (pruebas genéricas sobre el saber o la cultura general), ya a nivel del lenguaje (pruebas específicas sobre conjunto de principios de una disciplina o profesión).⁵

Las competencias son, pues, contextuales, tal cual lo son los hablantes; no hay hablantes no contextuales y, desde este punto de vista, tampoco hay gramáticas que no se evidencien en el marco de un uso contextual. En este sentido, basta elegir la orientación de la definición de comunidad de hablantes para generar modificaciones esenciales en la definición, tanto de hablante como de competencia del hablante. En esto radican las diferencias entre los ECAES específicos: que las comunidades de hablantes y, por lo tanto, las reglas de esas comunidades, son distintas.

A modo de conclusión, un problema relacionado con la interpretación

Es importante señalar que en las *Guías de orientación* hay una notoria inclinación por la definición de las tres competencias básicas (interpretativa, argumentativa, propositiva) como actividades eminentemente textuales, es decir, como acciones realizadas sobre la lectura de textos escritos con la competencia lectora asociada, definida como “... la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, por medio de la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas que posibilitan el análisis y el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes que conforman un texto” (ICFES, 2009, p. 11).

En la *Guía de comprensión lectora* (ICFES, 2009), las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva se entienden como aspectos de la competencia lectora, lo cual marca una diferencia sustancial respecto de la manera como se definen las competencias en general en el documento *Concepto de competencia*. Es como si los ECAES midieran las competencias lectoescriturales motivadas por el mero estudio de un programa académico y no las competencias disciplinares expresadas en el perfil de los egresados de cada programa académico.

⁵ “La pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas” (ICFES, *Concepto de competencia*, p. 9, citado de Levinson).

A este respecto, en entrevistas realizadas a estudiantes y docentes sobre su experiencia con las pruebas ECAES, surgió un caso que consideramos paradigmático, porque expone una dificultad que debe ser pensada con mucho cuidado. Muchas de las preguntas de Comunicación e Información de los últimos años apuntan al “conocimiento” técnico de los estudiantes, por ejemplo, frente a un micrófono o a una cámara, y se plantean como “¿cuál plano debe usar para registrar a una persona en un parque de diversiones?” o “¿en qué posición debe estar el micrófono para captar todo el sonido ambiente?”. Es evidente que el mero saber teórico no implica de un modo inmediato que la persona sepa comportarse adecuadamente con una cámara o con un micrófono; es decir, por mucho que los estudiantes sepan que deben usar el primer primerísimo plano para captar más profundamente las emociones que reflejan los gestos de una persona, o que la unidad de medida adecuada para hablar frente a un micrófono es “una cuarta”, eso no implica directamente que los estudiantes “sepan usar en contexto” una cámara o un micrófono.

En una palabra: ¿qué implicaciones tiene para la estructura teórica de fundamentación de los ECAES el hecho de que la evaluación de las reglas o gramáticas definidas anteriormente se realice exclusivamente con *medios lectoescriturales*? ¿Estos medios agotan el uso del lenguaje en contexto, son en algún modo ejemplares? ¿El concepto de interpretación asociado a lo lectoescritural agota las posibilidades humanas de interpretar y comprender el mundo, de producir sentido?

Mejor aún: ¿qué implicaciones tiene esta forma de *textualidad* en la definición de las competencias, y en la definición misma de evaluación por competencias?

Bibliografía

ICFES (s. f.). *Antecedentes y marco legal*.

——— (2004a). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información*.

——— (2004b). *Marco conceptual de fundamentación de la prueba de Contaduría Pública*. Dos tomos.

——— (2005). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES Ingeniería Electrónica*.

——— (2009). *Guía de orientación sobre la prueba de comprensión lectora*.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009*, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior.

———. *Ley 1324 del 13 de julio de 2009*, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el Sistema de Evaluación de Resultados de la Calidad de la Educación.

———. *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.

Algunas reflexiones sobre las políticas de la evaluación de la educación superior en Colombia †*

Esteban Quesada**

César Guzmán T.

Milena Zamora

La universidad como epicentro de tensión en el capitalismo cognitivo: una aproximación al concepto de evaluación

En las sociedades contemporáneas, la producción del conocimiento especializado se ha posicionado como el epicentro organizativo de las relaciones sociales (económicas, políticas y culturales). Estas relaciones están configuradas por los preceptos del “nuevo capitalismo” (SENNETT, 2006), o “capitalismo cognitivo”,¹ como algunos autores denominan a la etapa del capitalismo contemporáneo (BLOUNDEAU et ál., 2004; GALCERÁN, 2005; SÁNCHEZ, 2007; COSTA, 2007; FUMAGALLI, 2010; entre otros).

La transición de este nuevo capitalismo ha influido sobre las formas de entender y practicar la formación profesional y las actividades científicas e

† Ponencia presentada para el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* El presente escrito es uno de los resultados de la investigación “Evaluación de la evaluación”, financiada por la Universidad Central y liderada por César Guzmán Tovar y Esteban Quesada.

** Esteban Quesada, estudiante de la Universidad del Rosario, en asocio con investigadores de otras universidades.

¹ Una reflexión acerca de por qué usamos este término y no otros más comunes en el campo de la sociología y de la economía, tales como *sociedad del conocimiento*, *sociedad de la información* o *nueva economía del conocimiento*, puede leerse en Guzmán (2009). Sin embargo, puede decirse brevemente que el término *capitalismo cognitivo* tiene una implicación política importante, por cuanto llama la atención sobre los procesos de dominación propios del capitalismo a partir de la jerarquización de los conocimientos y la mercantilización de su producción.

investigativas. La universidad es entendida como una institución que debe reproducir los principios del mercado, actuar bajo ellos y producir conocimientos para su comercialización en un nuevo “mercado de las ideas”; es decir, el saber es inducido al juego del mercado imponiendo erróneamente al conocimiento características propias de los bienes materiales (LAZZARATO, 2004). Es así, como lo menciona Galcerán, que se establece una sinergia entre universidad y empresa que “no consiste en un encuentro entre dos instituciones diferenciadas, sino en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos” (2010, p. 16). Estos procesos de ajuste de la universidad y de la ciencia al mercado neoliberal establecen redefiniciones de la labor docente y científica (GUZMÁN, 2008), con el fin de determinar una producción de conocimientos acordes con los imperativos políticos y económicos dominantes.

Tal movimiento ha generado en las sociedades contemporáneas de Occidente un interés político y económico hacia los centros de producción de conocimientos, y ha provocado, a nivel internacional, la definición y diseño de estrategias y herramientas de control a la calidad de la formación ofrecida en las universidades e instituciones de educación superior (IES).² Los sistemas de gestión de la calidad se basan, fundamentalmente, en mediciones apoyadas en evaluaciones estandarizadas que determinan la proximidad de las instituciones de educación superior a los ideales de la formación establecidos por el Estado. En este sentido, Gabriel Misas dice:

La educación superior debe autoevaluarse y coevaluarse para examinar hasta qué punto está cumpliendo sus tareas con la máxima calidad posible; pero es indispensable que los instrumentos que se utilicen

² En Colombia, la Ley 30 de 1992 clasificó las instituciones de educación superior de la siguiente manera: a) instituciones técnicas profesionales, encargadas de “ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción [...]” (art. 17); b) instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, las cuales adelantan “programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización” (art. 18); y c) universidades, que se definen como instituciones que acreditan desempeño en “la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (art. 19). En este documento, haremos referencia a las universidades como ámbito de análisis.

para esta evaluación correspondan a su naturaleza y a su complejidad esencial, y no establezcan identidades equivocadas y peligrosas entre los procesos de trabajo académico que se adelantan en la universidad y el proceso industrial de producción de mercancías. La caracterización cuidadosa de las tareas de la educación superior debería permitir señalar la legitimidad de los instrumentos de evaluación y hacer explícita su especificidad (MISAS, 2004, p. 17).

La evaluación se debe vincular con el desarrollo humano, asociar con las condiciones sociales y formativas de los estudiantes evaluados, y observar de manera crítica los instrumentos mediante los cuales se realizan los procesos evaluativos en el nivel pedagógico.³

De allí surgen algunas posturas que cuestionan la supuesta objetividad de la evaluación y su necesidad pedagógica (LEÓN, 1997, p. 78). En efecto, algunos investigadores argumentan que instrumentos como los exámenes y las notas no son objetivos, porque dejan muchos aspectos sin valorar que son difíciles de cuantificar, como la motivación, los métodos para aprender, las actitudes, las aptitudes personales y hasta los aspectos socioeconómicos, los cuales pueden afectar el aprendizaje, o una enfermedad que en determinado momento dificulta el rendimiento académico de un estudiante.

Más allá de estas consideraciones sobre los instrumentos, una tendencia que ha surgido es la evaluación enfocada en las competencias generales que se deben adquirir durante el proceso formativo (ICFES, 2005). Así, por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define la adquisición de competencias como el principal objetivo en una formación para el trabajo (GÓMEZ, 1999, pp. 268 y ss.).

La adquisición de estas competencias supondría mayores probabilidades de éxito profesional y académico, de allí la importancia que adquieren dentro de los sistemas de evaluación, los cuales, a su vez, se estructuran a partir de pruebas que buscan la adecuación a los estándares internacionales de calidad (MEJÍA, 2007, p. 163). Este es uno de los objetivos de la internacionalización

³ La evaluación se entiende aquí “como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos y para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico” (LEÓN, 1997, pp. 83 y 84).

de la educación que se ha proyectado desde la década de los 90 del siglo pasado. Con la internacionalización, se quiere generar un proceso de homogeneización de los criterios de calidad y de definición de prioridades, a través de la lógica económica, formulados a partir de entidades supranacionales como el Banco Mundial (MEJÍA, 2007, p. 131).

Por otro lado, la internacionalización de la educación es vista como una estrategia institucional que “debe asumirse como herramienta de adaptación de la educación superior a la sociedad actual y como tal debe concebirse como una estrategia que puede permitir a las instituciones identificar oportunidades y mermar los riesgos que supone el propio proceso de internacionalización mundial” (CAÑÓN, 2005, p. 124).

La adaptación de las instituciones de educación superior a los condicionamientos globales generados desde el mercado ejerce una presión sobre las maneras de organizar y controlar los conocimientos, creando desequilibrios entre los objetivos propios de la ciencia y las acciones concretas en la producción de conocimientos. Esta tendencia fue señalada por Pierre Bourdieu como nociva, al mencionar que “la ciencia social sólo puede constituirse rechazando la demanda social de instrumentos de legitimación o de manipulación” (2002, p. 30).

Institucionalización de los conceptos desde el lugar de enunciación político: la normalización del concepto de calidad

Presenciamos un doble movimiento en el concepto de la universidad en Colombia, réplica local de su situación a nivel mundial, en relación con lo que vendría a ser un asunto de proyección económica del Estado. Se trata, en general, de la impostura de un *ajuste* de la universidad. En primer lugar, de un ajuste en y de sus cuentas: de una rendición de cuentas sobre lo que tiene, pero también sobre lo que hace y sobre lo que piensa hacer con lo que tiene; esta rendición de cuentas implica también cuestionar aquello en lo que la universidad forma, su obrar, y aquello que produce como obra de su pensamiento y de su investigación (DERRIDA, 2002). En segundo lugar, se trata, así mismo, de un ajuste ideológico a los planes de desarrollo del gobierno y en su marco, a lo que esos planes entrevén y conceptúan como necesidad y requerimiento del mercado, particularmente del mercado laboral hacia la universidad.

Desde este doble movimiento de impostura y ajuste, se deduce el actual concepto de *calidad*. La acreditación y la evaluación externa son formas en

que el Estado mide la calidad de la universidad, de acuerdo con lo que en el plan de desarrollo del gobierno de turno se conceptúe como función social de la educación. El Estado no *reconoce* la función de la universidad en la sociedad (es decir, la función social que la universidad *se da a sí misma*, por cuanto es autónoma para hacerlo), sino que *la atribuye*, la legaliza, la normaliza con sus intereses y con los del mercado, todo ello conforme con un concepto de calidad empresarial.

Desde este enfoque, una universidad será tal solo en tanto el Estado reconozca en ella el ajuste adecuado a este concepto de calidad; y todo sucede como si únicamente en el marco de esta definición normativa la universidad fuera autónoma para darse su lugar, sus principios, su organización y su finalidad formativa. Es como si la autonomía (parafraseando la crítica al concepto de mayoría de edad en Kant) fuera una cuestión jurídica, una enunciación del Estado correspondiente al ajuste de un estado de hecho a la norma, y no la condición *sine qua non* la universidad sería universidad, esto es: una cuestión de derecho del ser universitario.⁴

Se destaca una mención que aborda complementariamente la postura política (del Estado) y la postura científica (de las universidades), donde la autonomía está condicionada por el aparato discursivo del Estado a su “suprema inspección y vigilancia”.⁵ La enunciación de la autonomía no emerge del ejercicio reflexivo de los académicos, sino que se presenta siempre supeeditada a la intervención/legitimación/institucionalización del Estado. Adicionalmente, la función del Estado como el ente de la “suprema inspección y vigilancia” adquiere un sentido contradictorio, o por lo menos ambiguo,

⁴ La Constitución Política de Colombia define la autonomía universitaria a partir de un reconocimiento de derecho: “La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional” (Ley 30/92, artículo 28). Esta definición, como se hace evidente, no implica ninguna cuestión de derecho, sino tan solo una constatación de un hecho: del ajuste de la universidad a la norma.

⁵ “El Estado respeta, de conformidad con la Constitución Política y con la presente Ley [Ley 30], la autonomía que le es propia a cada institución de educación superior, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior” (*Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior*).

cuando se afirma que “las instituciones de educación superior brindarán un servicio con calidad. Esta última hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (*Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior*).

Como se ve, la conceptualización de la calidad se refiere a aspectos internos de las instituciones; no hay referencias al papel del Estado para favorecer la calidad a partir de, por ejemplo, políticas diferenciadas y subsidios en regiones con déficits en el sector educativo. El rol de la suprema inspección y vigilancia es establecido como medio de sanción, mas no como medio para la promoción de la calidad. En otras palabras, la autonomía universitaria está condicionada por el dispositivo jurídico, deviene de la institucionalización de la producción del conocimiento, o, por lo menos, así se expresa explícitamente en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30: “Al institucionalizarse la producción del conocimiento y organizarse como organización social para cumplir objetivos definidos emergen las universidades como personas jurídicas y sujetos de la autonomía” (Actas del debate para la aprobación de la Ley 30). Por último, la autonomía debe responder a dos manifestaciones: por un lado, a la naturaleza de la producción intelectual y, por otro, a las implicaciones de servicio público que se explicita en el artículo 67 de la Constitución.

Operacionalización del concepto de calidad en la evaluación estatal

Los Saber Pro son definidos como un instrumento que permite ejercer el rol de suprema vigilancia y control por parte del Estado: “El gobierno requiere dichos exámenes para ejercer su facultad de inspección y vigilancia” (*Exposición de motivos Ley 1324*). También en el artículo 1º del Decreto 3963 del 2009 se mantiene dicha postura: “El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia”.

Los ECAES (hoy Saber Pro) son uno de los instrumentos que permiten al Estado cumplir con su labor de evaluador de la calidad del servicio público educativo y con la función de inspección y vigilancia. Desde el plano polí-

tico, esto significa que las pruebas Saber Pro corren el peligro de constituirse en un arma para validar y naturalizar los intereses gubernamentales y del mercado, pues son dirigidas como una disposición del gobierno de turno para direccionar de manera particularista aspectos de la educación.

Esta apreciación se refuerza con la potestad que adquiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para indicar, a través del ICFES, qué es lo que debe ser evaluado. Aunque esta indicación por parte del MEN tiene que ser consultada previamente al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la decisión reposa en los intereses y deseos del gobierno de momento representado en el MEN; así dice el artículo 8º de la Ley 1324:

El Ministerio de Educación Nacional indicará al ICFES qué es lo que desea evaluar en los “exámenes de Estado”. La indicación de lo que se pretende evaluar se hará previa consulta con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en cuanto a los “exámenes de Estado” necesarios para ingresar a ese nivel de educación o al terminar estudios de pregrado.

Los docentes de instituciones educativas oficiales y privadas de distintas regiones del país participarán en la formulación de marcos teóricos y la construcción de los instrumentos de evaluación, en los términos que señale el reglamento.

Según la Ley 1324, la decisión sobre qué es lo que se debe evaluar es del MEN; es, pues, una decisión centralizada que se operacionaliza a partir de conceptos e instrumentos formulados por el sector educativo con presencia del sector privado. De nuevo, lo que en el fondo sucede es que la nombrada autonomía universitaria se ve restringida no solo por la potestad del Estado, sino también por los intereses de los gobiernos.

Los efectos, directos e indirectos, de los resultados de la evaluación externa son la producción de mediciones a las instituciones, a los programas y, lo que es más grave, a las metodologías y proyectos pedagógicos de cada institución. De esta manera, el Estado no solo controla y vigila, sino que también jerarquiza por vía de la cuantificación de resultados de pruebas estandarizadas, cuyos temas se institucionalizan a partir de los “deseos” del Ministerio. El literal b) del artículo 1º del Decreto 3963, el cual se refiere a los objetivos de los ECAES, dice así: “Producir indicadores de valor agregado de la educación

superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías; y mostrar su evolución en el tiempo”.

Dicha jerarquización está acompañada por las dinámicas de competitividad entre estudiantes a raíz de los incentivos que genera la medición de las pruebas. Esto puede rastrearse en la siguiente cita:

El gobierno nacional hará público reconocimiento a los estudiantes e instituciones que obtengan anualmente los mejores resultados en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, mediante un certificado que acredite tal condición, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La excelencia académica en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior de los estudiantes de los programas de pregrado será uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrezcan en las distintas entidades públicas. De igual manera, dichos estudiantes tendrán prelación en el otorgamiento de créditos para estudios de posgrado en el país y en el exterior. (Decreto 3963/09, artículo 6°).

La formalización de incentivos es una forma de institucionalizar y naturalizar la jerarquización que acompaña tales incentivos; en este sentido, el reconocimiento público profundiza el carácter competitivo detrás del andamiaje de las competencias (GUZMÁN, 2008). Por otra parte, la excelencia académica ahora es decretada por el Estado a través de estas pruebas como resultado de un ejercicio de un día en la marcación de respuestas y no por la valoración del proceso formativo de los estudiantes por parte de sus mentores y maestros académicos y profesionales.

Un ingrediente adicional que se refiere a la institucionalización como dispositivo de control, más que de legitimación, se refiere a las pruebas ECAES (hoy Saber Pro) como insumo para la realización de evaluaciones a todo el sistema de educación. Las pruebas externas evalúan no solo a los estudiantes, a los programas y a las instituciones, sino que también pretenden extender su “perímetro de acción” a todo el sistema de educación, como se menciona en el artículo siguiente, donde se señala que las evaluaciones externas deben

“servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo”. (Decreto 3963/09, artículo 1º, literal c).

A manera de conclusión: cuestiones críticas frente al dispositivo de evaluación externa

¿Cómo a unas pruebas estandarizadas de lápiz y papel se les adjudica el derecho y el poder de ser jueces de toda una colectividad llamada “educación superior”? ¿cuáles son las conexiones pedagógicas, académicas y científicas que posibilitan afirmar que las respuestas de los estudiantes en un espacio cerrado (salón de clases) durante una jornada de pruebas son un “termómetro” adecuado y legítimo para medir y tomar decisiones sobre todo el sistema educativo?

Las respuestas a estas preguntas solo pueden ubicarse en el terreno de la moral. El MEN establece las pruebas y sus contenidos como criterio de verdad para la evaluación; la verdad se sanciona con los dispositivos jurídicos y, a partir de allí, se categoriza a los jóvenes estudiantes entre el bien y el mal (“responden bien a lo que queremos que sepan”, o “están mal frente a lo que deberían haber aprendido”). Pero, además de esto, como toda verdad hegemónica al mejor estilo de los dogmas católicos medievales, los ECAES y ahora Saber Pro se establecen como eje totalizador y dominante bajo la condición de obligatoriedad (Decreto 3963/09, artículo 8º).

El círculo está cerrado, cerrando así también las posibilidades de proponer modelos de evaluación menos rígidos y homogeneizadores: primero, se institucionaliza, por la vía política, un sistema de conceptos que está en la base de la evaluación mediante pruebas estandarizadas; luego, sus contenidos son indicados por el gobierno que reproduce los discursos y atiende las recomendaciones de tecnocracias foráneas; a continuación, se lleva a cabo el proceso de jerarquización, teniendo como fundamento los resultados de dichas pruebas; por último, como estocada final a la autonomía (esta vez de los estudiantes), se declara de obligatorio cumplimiento la presentación de las pruebas de Estado como requisito para obtener el título de pregrado.

Todo este andamiaje es creado bajo el argumento de la calidad, garantizado por la suprema inspección y vigilancia del Estado. Sin embargo, resulta nocivo que dentro de estos dispositivos jurídicos sea nula la referencia hacia la posibilidad de someter a evaluación al mismo sistema de evaluación y a sus instrumentos: se niega, de jure, la posibilidad de realizar una evaluación a la evaluación que hace el Estado.

Uno de los movimientos que ha hecho el discurso político es la naturalización de la vida social referidos a dimensiones de la educación superior a partir de nociones, ideas o preceptos que son valorados como ideales, o principios universales que se definen como bienes comunes; es decir, la naturalización es la adjudicación –por vía del discurso– de nociones, características o aspectos que se supone debe poseer o posibilitar el sistema de educación como condición de existencia.

Una de las nociones comunes más frecuentes que se encuentran en el discurso político es la argumentación del desarrollo humano como principio hegemónico de la modernidad occidental. Se habla de desarrollo humano y bienestar general como si estos fueran nociones únicas y universales. La concepción desarrollista parte de una noción unificadora de la humanidad olvidando su multiplicidad interior. Hablar de desarrollo y de bienestar se convirtió en un lugar común que nadie debe cuestionar, pues son “ideales” humanos que se deben alcanzar sin permitir reflexiones alternativas a las propuestas hegemónicas de desarrollo nacidas en Occidente. Así, por ejemplo, se puede leer la siguiente argumentación en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30 de 1992: “[...] hoy más que nunca le corresponde a las instituciones de educación superior contribuir a definir las necesidades sociales conforme a criterios que atiendan las exigencias del desarrollo humano y del bienestar general. La supervivencia y el bienestar de la especie es, en último término, la finalidad del conocimiento y la producción de éste tiene en la universidad su lugar natural” (Actas del debate para la aprobación de la Ley 30 de 1992).

Esta afirmación postula que en manos de la universidad está la responsabilidad de asegurar la supervivencia de toda la especie humana, como si la universidad cargara con una especie de “karma social” o de “pecado original”, del cual solo puede librarse si asume los problemas que ella no ha generado. La cuestión no es asumir dichos problemas como un ente salvador, sino más bien estudiarlos y comprenderlos para que sean asumidos por los responsables, y lograr así la transformación, teniendo en cuenta la experiencia y el acervo

de conocimiento de los afectados. Más aún, se dice que las IES deben definir las necesidades sociales cuando esto corresponde única y exclusivamente a las propias colectividades; no se debe caer en una supuesta superioridad cientifista (FEYERABEND, 2009) que afirma que la ciencia está por encima de todo lo demás y se arroga el derecho de definir y guiar las vidas de las colectividades desde una intervención superior y “divina”.

Además de lo anterior, en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30 de 1992, se plantea –y se acepta– una clara segregación de la educación superior entre aquellas instituciones que son catalogadas de “élite” y las demás “de menor tradición y desarrollo”; según esta diferenciación, las primeras universidades tendrían como objetivo el cubrimiento de las necesidades sociales y el desarrollo económico, mientras las segundas preparan a “pobres/no intelectuales/no científicos” a partir de una formación de segunda clase: instrumental, repetitiva y memorística. Si se acepta esta diferenciación académica, ética y científica, ¿por qué establecer mecanismos de medición que no discriminan aspectos internos de las instituciones como los mencionados arriba? La posición de ejercer la evaluación externa únicamente a través de pruebas de lápiz y papel aparece entonces como un sesgo metodológico y político que solo podrá ser superado rompiendo con el monopolio gubernamental de los procesos de evaluación, o abriendo espacios de crítica y autocrítica en donde se asimilen propuestas más acordes con las necesidades de los evaluados y no teniendo como prioridad los intereses gubernamentales.

Bibliografía

- BLONDEAU, O. et ál. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- CAÑÓN, J. F. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 105-125, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- COSTA, M. (2002). As mutações da mundialização ou quando o capitalismo financiero direciona o capitalismo cognitivo: desafios para América Latina. *Revista Colombia Internacional*, (66), 70-94, Bogotá, Universidad de los Andes.

- DERRIDA, J. (2002). La universidad sin condición. En *La escritura y la diferencia*. Madrid: Trotta.
- FEYERABEND, P. (2009). *¿Por qué no Platón?* Tecnos.
- FUMAGALLI, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GALCERÁN, M. (2005). Reflexiones sobre la reforma de la universidad en el capitalismo cognitivo. *Revista Nómadas*, (27), 86-97, Bogotá: IESCO-Universidad Central.
- . (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En *Edu-Factory y Universidad Nómada* (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GÓMEZ, H. (dir.) (1999). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: PNUD/Tercer Mundo Editores.
- GUZMÁN, C. (2008). La redefinición de la labor docente en el capitalismo cognitivo. *Revista Virtual Realidades Sociológicas*, en <<http://www.realidadesociologicas.org/3edicion/CGuzmanT.pdf>>.
- . (2009). El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo. *Revista Colombiana de Sociología*, (32), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- ICFES (2005). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*.
- LAZZARATO, M. (2004). Tradición cultural europea y nuevas formas de producción y transmisión del saber. En O. BLONDEAU y ál. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 129-144). Madrid: Traficantes de Sueños.
- LEÓN, T. (1997). *Indicadores: un mirador para la educación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- MEJÍA, M. R. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- MISAS, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009*, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior.
- . *Decreto 4216 del 30 de octubre de 2009*, por el cual se modifica el Decreto 3963 del 2009.
- . *Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior*.

- . *Ley 1324 del 13 de julio de 2009*, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el Sistema de Evaluación de Resultados de la Calidad de la Educación.
- . *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- SÁNCHEZ, W. (2007). La universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana. *Revista Nómadas*, (27), 34-46, Bogotá, IESCO-Universidad Central.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Bibliografía complementaria

- ACOSTA, F. et ál. (2004). *La política universitaria en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Magisterio.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GORDILLO, M. M. (2001). Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza. En C. LOMAS (comp.), *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria* (pp. 155-178). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Universidad Nacional de Colombia.
- ROJAS, E. H. (1999). Evaluación del alumno, patología y perfeccionamiento. En A. E. PINILLA (ed.), *Reflexiones en educación universitaria* (pp. 187-196). Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

El papel de la extensión en la universidad del siglo XXI: competitividad responsable †

Francisco Mejía P.*
Alejandro J. Gutiérrez R.**

Introducción

Pasada, temporalmente, la última crisis económica y a puertas de una próxima revolución científica (KUHN, 1962) en el mundo, las instituciones educativas han iniciado procesos de transformación que buscan abordar la dinámica problemática social. Para esto, los procesos se han enfocado en la revaluación de teorías, políticas y modelos que aborden sustentablemente la triple cuenta (económica, social y ambiental), puesto que, durante dos mil quinientos años, el modelo economicista y la filantropía social han tenido el mayor peso, generando una serie de efectos confusos, injustos y excluyentes de la persona y su biodiversidad en el mundo (MEJÍA & GUTIÉRREZ, 2011).

Colombia, sin estar lejana a este desarrollo, ha iniciado una serie de debates en torno a la pertinencia y calidad de la educación, y a la capacidad que esta tiene para transformar realidades con una problemática, hasta ahora distante y que solo se puede mejorar mediante la participación de diferentes perspectivas y profesiones, con el fin de consolidar una propuesta que optimice sustancialmente el papel de las universidades en la sociedad. Como bien lo describe Llano (1996), en su libro *Repensar la universidad*, las universidades primero deben reflexionar acerca del papel que desempeñan para lograr una formación integral de la persona y extender dicho conocimiento a la sociedad, a nivel ontológico, epistemológico y praxiológico. Así mismo, Ban Ki-moon,

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

* Director de Extensión, Universidad del Rosario.

** Profesional administrativo, Universidad del Rosario.

en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), manifiesta que en el siglo XXI se requiere de una educación superior diversa, y con

(...) una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales, que permitan realizar acciones de alto impacto a nivel local, regional, nacional y global, motivando la cohesión social y la competitividad de las organizaciones.

Frente a este reto, las universidades públicas y privadas de Colombia no pueden adoptar posiciones reduccionistas en su intervención e interacción con la sociedad, sino reafirmar que su fin necesario radica en el acompañamiento hacia la coevolución y desarrollo de acciones pertinentes que se centren en la persona (SANDOVAL, 2008), incorporando criterios objetivos en torno a su utilidad y servicio, para satisfacer las necesidades reales, permitiendo a la persona alcanzar su propio fin a través de la organización y logrando que se armonicen los valores e intereses.

La modificación a la Ley 30, más que una amenaza, es una oportunidad para lograr que las universidades sean coherentes con la realidad social, dejando de lado la pasividad que las caracteriza, convirtiéndose en un actor fundamental en el desarrollo de los microentornos, de una manera ética y confiable; la praxis hasta hoy en Colombia es que este tipo de organización limita su actuar, por una dependencia a buscar que lleven el liderazgo otros agentes, tales como el gobierno y la empresa, sin querer pasar la línea asistencial o de filantropía, y dejando que los valores y el conocimiento transferido desde las aulas se materialicen en estos otros sectores.

Por esta razón, la propuesta general desde diferentes personas es la de migrar de una institución educativa a una organización que extienda su conocimiento (MEJÍA, 2011), ya que de este modo se obtiene una participación más activa dentro de la sociedad y su actuar trasciende al logro de la pertinencia de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión).

Finalmente, al considerarse una organización que extiende su conocimiento de manera democrática (AROCENA, 2011), en la que se incorpora la dimensión antropológica, la formación de la persona llegará a ser integral,

permitiendo su grandeza como seres, profesionales, directores, líderes y constructores de la sociedad; así mismo, de modo recíproco, las universidades alcanzarán su fin último, el de formar ciudadanos íntegros (SANDOVAL, 2008). Sin embargo, se mantiene el peligro latente de que cualquier modificación o reestructuración que se proponga desvíe su camino por la tentación de lograr resultados externos o tangibles (póiesis), descuidando los resultados internos o intangibles (praxis), derivando en lo que hoy en día vivimos, la ausencia y pérdida de identidad (SANDOVAL, 2008).

Reflexión

Frente a la inmensa oportunidad de una reforma universitaria en Colombia, la cual es necesaria para que finalmente se articulen las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, mediante procesos de innovación pertinentes con las necesidades sociales y coherentes con el desarrollo de la competitividad de las regiones con cohesión social, esta no solo se puede quedar en la promoción y evaluación de la calidad de la educación superior (AROCENA, 2011).

Dicho de otro modo, las universidades suministran un bien intangible de carácter público y social, y estas deben garantizar que se vaya haciendo real la posibilidad de que todos accedan a ella, por toda la vida, por lo cual, y en este sentido, un bien público es tal si se cumplen dos condiciones (OSTROM, 1990): i) nadie resulta excluido de los beneficios que tal bien ofrece y ii) el disfrute de estos beneficios no es factor que genere rivalidades, pues el acceso de una persona no debe cerrar la puerta a otra (AROCENA, 2011). Por esta razón, se debe entender que el acceso a la educación superior, al limitarse solo a unos pocos, conlleva a que, más que un bien público, sea concebido como un bien privado.

Cabe resaltar que, si bien es cierto que la educación superior debe tener cobertura, no hay que sacrificar su calidad, ya que una sociedad que está compuesta por personas educadas tiene potencialmente mayores niveles de salud física y mental, mejores hábitos alimenticios, busca incansablemente la preservación ambiental, comparte su conocimiento para generar nuevo conocimiento (NONAKA, 2007) pertinente y que sea solución activa de la problemática local, regional, nacional y mundial.

Lo anterior, aunque suena a discurso, permite comprender que la dimensión del aprendizaje está en continuo desarrollo, y, por lo tanto, lo primero que la educación superior y las universidades deben recalcar, desde sus aulas, es la

adopción de un proceso que permita desaprender lo aprendido, para tener un nuevo aprendizaje basado en la experiencia (trabajo de campo), que mejore los hábitos, comportamientos y actitudes.

De este modo, la educación superior que enseñan las universidades se encuentra en una dimensión activa, en la que la docencia, la investigación y la extensión desarrollan competencias creativas y adaptativas de la persona, para desarrollarse como un ser integral, que está en continuo proceso de aprendizaje-desaprendizaje tanto en las aulas como fuera de ellas.

La función de extensión, que es la más desconocida de las tres funciones, se entiende como la cooperación interactiva entre la comunidad universitaria y otros actores, a fin de combinar competencias y capacidades derivadas de diferentes saberes, en las que cada participante aprende del otro, para desarrollar una labor conjunta, contribuyendo a la expansión cultural y social del conocimiento, priorizando los sectores más vulnerables.

Para la Universidad del Rosario, la función de extensión hace referencia a los procesos y actividades a través de los cuales la universidad interactúa con su entorno nacional e internacional en el cumplimiento de su función social, como organización del conocimiento, contribuyendo a integrar la teoría con la práctica, la extensión con las otras funciones universitarias y el entorno con la institución misma (Decreto Rectoral 1011/08), que se soporta desde la misma filosofía y misión de la institución, la cual es la de “impartir una sólida formación ética, humanística y científica que, unida a la investigación y a una idónea y exigente docencia, permita a esta comunidad educativa formar integralmente personas insignes y actuar en beneficio de la sociedad, con un máximo sentido de responsabilidad” (PEI de la Universidad del Rosario, 2010).

Motivo por el que la educación superior dictada en nuestro claustro solo puede tener los mejores estándares de calidad cuando se propician espacios y actividades en los que converjan la investigación y la extensión, no solo a nivel de pregrado, sino que también debe haber sinergia con el posgrado, lo cual fomenta la actualización y renovación permanente de la estructura curricular de los programas, los métodos de enseñanza, la generación de conocimiento básico, experimental y aplicado, puesto que se relacionan con las necesidades imperantes en las circunstancias del entorno, que es el manifiesto del compromiso social de la universidad.

Esta práctica interconectada de la docencia, la investigación y la extensión, debe valerse de un continuo diálogo amplio, incluyente y suficiente entre las

distintas áreas del saber, para así concebirse como una universidad del siglo XXI. Sin embargo, adicional a esta premisa, las universidades deben contar con una estructura que facilite y dinamice estos procesos, para no entrar en el dogmatismo que caracteriza hoy en día a las universidades, sino, como ya se ha señalado, debe ser una estructura flexible y adaptativa al entorno, en el que se puedan configurar, combinar y recombinar las diferentes fortalezas institucionales y de cada disciplina o área del saber, que dé paso a lo que se concibe como centros de educación superior autónomos, organizados y evolutivos.

La Universidad del Rosario ha establecido un conjunto de principios seguidos de una estructura adaptativa, que trata, de manera sinérgica, de articular la función sustantiva de extensión con las funciones sustantivas de docencia e investigación, y que se institucionaliza a través del Decreto Rectoral 1011 del 27 de febrero de 2008, en el que, basado en los principios de la coherencia, pertinencia, socialización del conocimiento, idoneidad, integralidad, participación, diálogo entre saberes, cooperación, aprendizaje, autonomía y evaluación y seguimiento, logran desarrollarse entre las diferentes unidades académicas (facultades y escuelas), de investigación y extensión, los siguientes procesos y actividades:

Procesos de docencia-extensión

- Educación continuada.
- Prácticas de estudiantes.
- Núcleo de formación rosarista: cátedra rosarista y cátedra Colombia.
- Participación en redes, programas o proyectos interinstitucionales en estos ámbitos.
- Publicaciones relacionadas.

Procesos de investigación-extensión

- Investigación contratada.
- Investigación participativa.
- Eventos de difusión y divulgación de los resultados.
- Patentes y licencias tecnologías desarrolladas en la universidad.
- Creación de nuevas empresas.
- Participación en redes, programas o proyectos interinstitucionales en estos ámbitos.
- Publicaciones relacionadas.

Procesos típicos de extensión

- Asesorías y consultorías.
- Prestación de servicios.
- Observatorios.
- Espacios de debates públicos.
- Actividades de comunicación.
- Proyectos con impacto comunitario.
- Proyectos estudiantiles de extensión.
- Servicios a egresados.
- Apoyos institucionales.
- Participación en redes, programas o proyectos interinstitucionales en estos ámbitos.
- Publicaciones relacionadas.

Cabe anotar que, adicional a estos procesos, las funciones sustantivas de docencia e investigación incluyen otras categorías propias de su naturaleza, pero que, a través de los procesos anteriormente citados, logran impregnar la filosofía universitaria en la sociedad y desarrollar diferentes actividades adaptativas a las necesidades del entorno.

Lo anterior es una concepción que busca evolucionar a la universidad con un enfoque hacia el desarrollo y la sostenibilidad, ya que, como bien se conoce y se percibe, las personas y el mundo requieren con urgencia conexiones entre conocimiento, (des)igualdad y (sub)desarrollo (AROCENA, 2011), para lo cual el macroproceso de cooperación universidad-empresa-Estado-sociedad civil se ha convertido en un factor clave del biodesarrollo, por cuanto los diferentes actores crean ecosistemas de interrelación en los que la ciencia, la innovación y el emprendimiento social (GOLDSTEIN, HAZY & LICHTENSTEIN, 2010) permiten el progreso evolutivo de las personas (SEN, 2000), la cual es una concepción antropológica activista del desarrollo integral.

Surge la inquietud de cómo la universidad se ve dentro de esta dinámica y cómo tomar posición frente a la coyuntura actual, que, por un lado, tiene la necesidad latente de tener una educación superior pertinente, y, por otro lado, la estructura de un proyecto de ley que reforma dicha educación superior.

Como se ha descrito, la Universidad del Rosario ha entrado en la dinámica de generar conexiones (internas/externas), a través del modelo de redes naturales de trabajo y a escala (BARABASI, 2010), en el que, por medio

del diálogo y la colaboración de las diferentes áreas del saber, busca generar y aplicar conocimientos socialmente valiosos, teniendo una relevancia significativa en el sector productivo, para coadyuvar en el proceso de transformación de la realidad del país, de las regiones y de los microentornos cercanos. Las universidades latinoamericanas deben poner en juego recursos de alto nivel para colaborar con los diversos actores de la producción de bienes y servicios: empresas privadas y públicas, cooperativas, sindicatos, organizaciones de productores, organismos estatales, etc. (AROCENA, 2011).

Dicho de otro modo, se trata de que la universidad organice, de manera gradual y progresiva, actividades que lleguen a involucrar a todos los estudiantes como parte de su formación y en función de lo que van aprendiendo en la colaboración con la población. Puede ser de gran utilidad vincular a este tipo de actividades, como incentivos, el otorgamiento de becas y descuentos con el cumplimiento de tareas socialmente valiosas (AROCENA, 2011), tal como la Universidad del Rosario lo ha realizado en las últimas décadas y mediante el estímulo a realizar prácticas sociales e investigativas sin remuneración (Decreto Rectoral 1077/09).

De acuerdo con el análisis que, desde la función sustantiva de extensión, hicieron la Universidad del Rosario y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) sobre la Ley de Reforma de la Educación Superior, se buscó que esta resaltara la importancia que tiene la interacción con el entorno, por sus modelos de despliegue y repliegue de las fortalezas de la docencia y la investigación; no obstante, se ha encontrado que el citado proyecto carece de un fundamento conceptual del verdadero quehacer de la función sustantiva de extensión.

Para revertir esta situación, se propone que, en el artículo 8° del proyecto de reforma, que habla acerca de los fines del Sistema de Educación Superior, y en el cual se concebía a la función sustantiva como una extensión solidaria y no como una extensión universitaria, lo que desvirtuaba todo lo expuesto con anterioridad, por cuanto le daba una connotación asistencialista o filantrópica a la extensión de una universidad, se corrija, en el segundo proyecto de reforma; pero es importante resaltarlo, ya que da un matiz reduccionista del papel que debe tener la universidad con el entorno, como un actor activo que interactúa con las personas como agentes de solución, más que como pacientes de la problemática.

En consecuencia con el anterior enfoque, el artículo 23 del primer proyecto de reforma (literal c) establecía la necesidad de contar con profesores de formación que correspondieran a los niveles y campos del saber que desarrolla y en las ciencias, las artes, la técnica y la filosofía que los soportan; con esquemas transparentes para su vinculación, permanencia y promoción, lo cual es incoherente con la capacidad dinámica de reacción que las universidades en su servicio social de educación superior tienen que tener para mantener adaptabilidad y pertinencia a las necesidades; y, conociendo el ejercicio de operación actual de los claustros en general, esta función no tendría ninguna reacción, puesto que, para ello, se requiere de una política integral de extensión, tal como la tiene la Universidad del Rosario, la cual es seguida de una estructura de articulación sistémica que está consagrada y concebida desde el año 2007, y que tomó su cuerpo legal a través del Decreto Rectoral 1011/08, en la que nombra a la Dirección de Extensión como la "... encargada de articular los planes institucionales, velar por su cumplimiento y sistematizar los programas y proyectos" (Decreto Rectoral 1011/08, artículo 5°).

Finalmente, por primera vez en la historia, se elabora un capítulo que busca mantener la coherencia sistémica de la función sustantiva; el artículo 128 de la primera reforma establecía que, para la estructuración y evaluación de la extensión, se debían tener en cuenta aspectos como la continuidad, la sistematicidad, la coherencia y la congruencia, la oportunidad y la pertinencia, que, si bien es cierto son principios esenciales de interacción con la sociedad, no dejaban de ser simplemente un enfoque lineal, ya que, como se ha visto, para garantizar la sistematicidad dentro como fuera de la universidad, se requiere de una estructura basada en procesos.

Para la Universidad del Rosario, converge en la creación de un sistema articulador, en el que los procesos interactúan sincrónica y asincrónicamente con la comunidad rosarista (estudiantes, docentes, investigadores, administrativos, directivos, egresados, aliados estratégicos y demás población objeto de interacción), a través de los procesos de

1. Gestión de formación para el trabajo y el desarrollo humano (Decreto 4904/09), anteriormente conocida como educación continua.
2. Gestión de asesorías y consultorías.
3. Gestión tecnológica.
4. Gestión social (Instituto Rosarista de Acción Social SERES).
5. Gestión de prácticas y pasantías.

6. Gestión cultural.
7. Gestión del emprendimiento.

Procesos que han permitido a la Universidad del Rosario ser reconocida como actor activo de la sociedad en temas de complejidad, competitividad, responsabilidad social y sostenibilidad, desarrollo humano y laboral basado en competencias, creación de redes y clústeres, generación de conocimiento (tanques de pensamiento y observatorios), construcción de comunidades con base en la autogobernabilidad y la diplomacia, recuperación de la sabiduría ancestral, municipios saludables y gestión social realizada a través del Instituto Rosarista de Acción Social SERES en poblaciones objeto de intervención (niñez y juventud, adulto mayor, etnias y discapacidad) en cuatro territorios de Bogotá (La Candelaria, Barrios Unidos, Mártires y Usaquén), que se amparan en el concepto macro de la competitividad responsable.

Conclusiones

1. La educación superior es un bien público, social y de alta calidad, por su capacidad de transformar la realidad y el entorno, y por su interacción con la sociedad.
2. La sociedad debe comprender y adoptar un rol de agente constructor de soluciones, para lo cual el proceso de formación integral de ciudadanos debe ser activo y sistémico en las universidades.
3. La universidad del siglo XXI participa en el desarrollo por medio de la articulación de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), entendiendo que su filosofía y principios construyen una red que soporta la interacción de procesos internos y externos, que permiten interpretar la realidad, adaptabilidad, combinación y reconfiguración de estructuras curriculares, investigativas y de gestión con los aliados (universidades-empresas-Estado-sociedad civil), cultivando no solo disciplinas y saberes, sino diálogos y colaboraciones entre estos.
4. Existen procesos propios de la naturaleza de las funciones sustantivas de la docencia y de la investigación, pero una universidad que combine docencia, investigación y extensión, a alto nivel y con vocación social

clara, puede contribuir significativamente a paliar la desigualdad y promover el desarrollo integral (AROCENA, 2011).

5. La competitividad responsable es la forma coherente, coordinada y colaborativa de diferentes áreas del saber para transformar realidades y lograr impactar con productos y servicios de clase mundial, generando cohesión social y mejoramiento de la calidad de vida de las personas en sus territorios, regiones, país y mundo.

Bibliografía

- AROCENA, R. (2011). Sobre la promoción y la evaluación de la calidad de la educación superior como bien público y social. *Universidades*, LXI(50), 3-18, julio-septiembre 2011.
- BARABÁSI, A.-L. & RÉKA, A. (1999). Emergence of Scaling in Random Networks. *Journal Science*, 286, October 1999.
- GOLDSTEIN, J.; HAZY, J. & LICHTENSTEIN, B. (2010). *Complexity and the nexus of leadership: Leveraging Nonlinear Science to Create Ecologies of Innovation*. Ed. Palgrave and Macmillan.
- KUHN, T. S. (1971) [1962]. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MALDONADO, C. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad: una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades*. Editorial Universidad del Rosario.
- MEJÍA, F. & GUTIÉRREZ, A. (2012). *Universidad y Sociedad*, (2), Universidad del Rosario.
- NIETZSCHE, F. (2006). *El nihilismo europeo: fragmentos póstumos (otoño, 1887)*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- NONAKA, I. (2007). La empresa creadora de conocimiento. *Harvard Business Review*, 1(9), julio 2007.
- SANDOVAL, L. (2008). *Institución educativa y empresa*. Editorial EUNSA - Universidad de La Sabana.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- UNESCO (1996). *La educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO, ED - 96/ws/9(s).

Educación para la libertad † *

Freddy Cante**

... El objetivo de la universidad no es enseñar el conocimiento requerido para que los estudiantes puedan ganarse el sustento de una manera particular. Su objetivo no es formar abogados o médicos o ingenieros (o economistas) hábiles, sino seres humanos capaces y sensatos... (...). Los estudiantes son seres humanos antes de ser abogados, médicos, comerciantes o industriales; y si se les forma como seres humanos capaces y sensatos, serán por sí mismos médicos y abogados (y economistas) capaces y sensatos...

John Stuart Mill, Inaugural Address, Saint Andrews University.

... If education makes a person more efficient in a commodity production, then this is clearly an enhancement of human capital. This can add to the value of production in the economy and also to the income of the person who has been educated. But even with the same level of income, a person may benefit from education—in reading, communicating, arguing, in being able to choose in a more informed way, in being taken more seriously by others and so on. The benefits of education, thus, exceed its role as human capital in commodity production. The broader human-capability perspective would note—and value—these additional roles as well...
Amartya Sen, *Development as freedom*.

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Esta ponencia es un desarrollo de mis artículos sobre educación y corrupción en las universidades, los cuales fueron publicados a fines del año 2011 en la revista *Razón Pública*.

** Profesor, Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Universidad del Rosario.

Lo que considero una educación humanista... es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado...

Estanislao Zuleta, *La educación como un campo de combate*.

Introducción

En el mundo y en Colombia, el futuro de la educación y de la sociedad misma depende, en gran parte, de hallar una respuesta adecuada acerca del sentido de la educación. Hay un marcado conflicto entre dos posiciones, a saber: educación como adiestramiento para generar mayor capital humano *versus* educación para la formación de ciudadanos y seres libres.

Quienes defienden la tendencia típicamente mercantil y utilitaria han asumido que lo prioritario es el crecimiento económico con sus respectivos indicadores de inversión, confianza inversionista, productividad, empleo, incremento de las exportaciones y prosperidad. Los defensores de tal tendencia consideran que son las empresas y los Estados los que deberían enviar unas señales adecuadas sobre el perfil de profesional que deberían ofrecer las universidades. En consecuencia, asumen que los centros de educación superior deberían adiestrar y capacitar el tipo de profesionales, con capacidades y habilidades específicas, que demandan mercados, empresas y Estados. Quieren que las universidades sean unas factorías de capital humano encaminado a mostrar ciertas competencias y habilidades. La profesora Martha Nussbaum (2010) advierte que esta es una nefasta tendencia global (una crisis mundial de la educación) y un atentado contra la democracia.

Quienes le apostamos a la otra perspectiva estamos más anclados en tradiciones humanistas y liberales. Obviamente, no queremos caer en cursis ensoñaciones, ni pretendemos olvidar el entorno de intereses económicos y políticos, y las propias ficciones de vanidad que afectan los procesos de educación. En esta visión, se insiste en que el crecimiento debe estar en función de las personas y, por ende, lo prioritario es el desarrollo humano y la generación de libertades. Así las cosas, la universidad debería ser preservada como un espacio para la formación de personas, de ciudadanía activa, de amantes de la libertad. En consecuencia, la universidad es asumida como un proceso vital para la formación de mentes críticas y libres, de gente que va a insertarse críticamente (no cuan esclavos calificados) en los ámbitos de intereses polí-

ticos y económicos, que, irremediablemente, le esperan al salir de cualquier claustro de educación superior.

1. El problema

1.1. Educación en función de muchos y diversos intereses

En su *Jerarquía de los cornudos*, Charles Fourier (2000) mostró que existen alrededor de ochenta formas de que a cualquier persona le pongan los cuernos. Así demostró cuán frágil y porosa es la barrera protectora de los derechos de sexo y afecto exclusivo que, con ingenuo orgullo, aún en estos tiempos, ostentan maridos y esposas.

Hoy, muchos ansían el acceso a una educación sin ánimo de lucro. No obstante, se podrían hallar muchas formas en que muchos de ellos (educandos, profesores, y egresados), a pesar de lo aparentemente indignados, terminan, tarde que temprano, siendo maleables instrumentos de intereses, sean estos mercantiles (lucro), estatales (razones de Estado) o propios de las vanidades del ego (narcisismo académico). Aún está por escribirse la comedia de las jerarquías de intereses en torno a la educación.

La universidad es un sistema abierto que recibe influencias (demandas, órdenes, señales) de su entorno político y económico, y otros ruidos del mundo. A través de entradas (presupuesto, donaciones, matrículas, servicios de consultoría y educación comercial, etc.) y de salidas (productos de investigación académica y aplicada, egresados), opera como una “fábrica de conocimiento útil” que está conectada, principalmente, con el mercado y con el Estado.

El lenguaje del mercado es el interés, definido como soborno, cruda codicia, insaciable apetito de lucro. Existe una tendencia global hacia la funcionalidad de la educación, la cual se inspira en un enfoque muy estrecho del capital humano: en tal perspectiva se trata de formar individuos con un conjunto de conocimientos y habilidades funcionales al crecimiento económico *per se*. Los productos de tal educación serían individuos maleables, meros medios de producción (comparables a máquinas y capital físico), que, como tales, han de ser cada vez más productivos y obedientes a una lógica de la acumulación y la prosperidad (entendidas como metas que no se cuestionan). Existiría el riesgo de que las universidades se conviertan en factorías que ofrecen egresados con especialización en el conjunto de habilidades y destrezas (competencias) que demanda el mercado laboral, muy aptos para contribuir al crecimiento de la

economía y, posiblemente, incapaces para promover el desarrollo social. A esto se suma la vigencia de una insomne y vital modalidad de crecimiento endógeno magistralmente expuesta por Adam Smith: la riqueza de las naciones se incrementa colosal y aceleradamente mediante una virtuosa retroalimentación entre la agudización social del trabajo y la expansión del mercado a todos los confines de la vida humana.

Obviamente, una más aguda división social del trabajo (y del conocimiento) se traduce en una oferta y en una demanda de trabajadores manuales e intelectuales más parciales, los cuales sepan cada vez más de menos (sabiondos de ínfimas fracciones de conocimiento, ignorantes de los conocimientos ajenos). En fin, especialistas que ni tan siquiera dominan el acervo cognitivo de un campo del conocimiento, y dócilmente son amaestrados para exhibir unas habilidades, competencias y oficios justo a la medida del empleador.

Hay una diversidad de intereses mercantiles, a saber:

- a. De universidades con ánimo de lucro que pueden ofrecer “servicios educativos”, a condición de que estos sean rentables, y exigen altas matrículas a los educandos.
- b. De muchos de los propios estudiantes, quienes, con precocidad, estudian básicamente porque están movidos por el lucro: rápida movilidad social, envidiables aspiraciones salariales, buenos negocios.
- c. De muchas de las universidades que diseñan y mantienen el perfil de las carreras universitarias (las prioridades en materia de contenidos temáticos de la investigación y la docencia), en función de los resultados cognitivos y de los servicios profesionales que demanden las empresas capitalistas (que con incentivos monetarios premian a las mejores ofertas y castigan a los herejes que osaron tomar cátedras políticamente incorrectas).
- d. De muchos profesores e investigadores que, en aras de “servir” a su universidad, tienen iniciativas para generar recursos monetarios propios, mediante consultorías comerciales, venta de servicios de educación continuada, asesorías, etc., con la consecuencia de que muchos de ellos terminan siendo intelectuales vasallos de intereses mercantiles, aunque amasen una “pequeña” fortuna personal.
- e. De muchos catedráticos que han de sobrevivir dictando montones de horas de cualquier cosa que les demanden (¡la dictadura de clase!),

y cumpliendo (con salarios de hambre) con los deberes académicos que, supuestamente, deberían cumplir los profesores más estables.

Cuando lo que prima es la razón de Estado (que tanto inquietó a mentes como la de Maquiavelo), las universidades están en riesgo de educar e investigar en función de cuestionables y nocivos poderes de destrucción, y de intereses políticos, que benefician a unas élites o a sectores muy privilegiados. El Estado no es un ogro filantrópico. No siempre los líderes políticos y los funcionarios públicos son desinteresados e ímpolutos servidores públicos. La política es también un negocio. La universidad ha ofrendado ejércitos de serviles “intelectuales” para nutrir infernales leviatanes como los del totalitarismo (en donde confluyeron enfermizas pretensiones del conocimiento, como el socialismo autoritario y el fascismo). Por ejemplo, la universidad de la publicitada “democracia” estadounidense ha ofrendado algunos de sus más selectos hijos a la razón de Estado: brillantes economistas (laureados con el Nobel), como J. K. Arrow, J. Nash, H. Simon, T. Schelling, han sido leales servidores de las empresas guerreristas de la mayor potencia militar del planeta.

Cuando reina la vanidad de los académicos, entonces estos promueven, por encima de todo lo demás, sus propios intereses: valiosos puntos (premios traducibles en dinero) por publicaciones en revistas académicas ultraspecializadas y posicionadas en *rankings* internacionales, y por otra clase de material editorial. A esto se suma la carrera por ostentar conocimientos exclusivos, secretos, y crear abstrusos modelos... aunque habiten el mundo platónico y luchen por resolver, vanamente, problemas imaginarios. Es por lo menos inocente pensar que disciplinados ejércitos de científicos obedientes a la férula académica (lo que es obligado y permitido pensar) y aferrados a su vanidad (credenciales, publicaciones, títulos, etc.) sean desinteresados e iluminados paladines salvadores de la humanidad.

1.2. Crudos intereses y criminalidad intelectual

Cuando los presuntos científicos sociales deifican ficciones como la llamada mano invisible (que pone los vicios privados al servicio de la virtud pública), entonces confían plenamente en los ajustes “automáticos y sabios” del libre mercado. Alejandro Gaviria, el decano de economía de la Universidad de los Andes, llama al servilismo micro (hacer bien la tarea) y a la indiferencia en lo macro (ignorar el resultado final). ¡Cualquier irresponsable especulador de los

que causaron la crisis económica mundial hizo muy bien la tarea (su transacción) y fue cínicamente indiferente sobre los resultados! Un mejor y más serio economista, el profesor H. Simon (1979), hizo énfasis en que los científicos sociales han de trabajar en pro de intereses colectivos, pues su cliente es la sociedad y, por lo tanto, no deben descuidar lo macro. Hacer bien la tarea en lo micro (lo local, lo inmediato) exige alguna planificación (proyección macro) para indagar sobre los impactos y consecuencias de una acción.

Los clientes, usuarios y víctimas o beneficiarios de las creaciones y propuestas de los intelectuales y profesionales egresados de universidades no son seres individuales, son más bien sociedades: el arquitecto no se puede limitar al diseño de una unidad habitacional familiar, pues ha de pensar el adecuado diseño urbano; el médico no puede ignorar los aspectos afectivos y sociales de la enfermedad y de la cura; los economistas y politólogos no pueden desconocer los complejos problemas de escogencia colectiva y los conflictos de intereses inherentes a cualquier política; los internacionalistas no pueden ignorar la historia, la geografía y la diversidad de culturas.

Los criminales de cuello blanco o supercriminales casi siempre son más peligrosos que el resto de los delincuentes, es decir, de los que delinquen a menor escala, como los pobres y hambrientos minoristas del raponazo y del saqueo, los burdos y mediocres usureros, expertos en el arte de ser pedigüeños, los delincuentes comunes más organizados y sofisticados, los farsantes violentos que se enriquecen a partir del mito de una guerrilla que dice luchar por su pueblo –y más bien contribuye a acabarlo– y los mil veces más nocivos mentirosos que se autodenominan “autodefensas” del pueblo y son tenebrosos paramilitares al servicio de mafiosos y de algunos superricos –eufemísticamente bautizados como “bandas criminales” en la era de los buenos modales de la administración Santos–.

Son cinco los “atributos” intelectuales de los supercriminales, a saber:

- a. Conocimientos filosóficos y técnicos en diversas profesiones directa o indirectamente relacionadas con el arte de gobernar y de elaborar políticas públicas (economía, derecho, contaduría, administración pública, ciencias políticas, sistemas, arte dramático, etc.), conocimientos acreditados por algunas de las más prestigiosas instituciones universitarias de Colombia y del exterior, mediante diplomas profesionales y honrosos títulos de maestría y doctorado.

- b. Información económica exclusiva, contactos que constituyen un valioso capital social y aun participación directa (asesorías, consultorías, cargos estratégicos) en la gestión de los intereses de poderosos y privilegiados grupos de presión (nacionales o extranjeros), cuyos orígenes y medios de acción pueden variar desde el capitalismo más decente y legal hasta el más aberrante, ilegal e inmoral.
- c. Información política exclusiva, contactos y a veces pertenencia a nuestra tan cuestionada clase política.
- d. Una insaciable sed de lucro y un desmedido afán de alcanzar el éxito, para lograrlo, son indiferentes, insensibles y ciegos ante las consecuencias de sus acciones.
- e. Están tocados, con frecuencia, por el Midas de la autocracia: consideran que los bienes públicos son parte de su propiedad privada, y se creen los poseedores del monopolio de la verdad.

Son al menos cuatro las funestas consecuencias de la acción de los mencionados supercriminales:

- a. Contribuyen al cuantioso robo, despilfarro, destrucción o mal uso de importantes recursos públicos. Los amantes de las cifras estiman en billones de pesos el costo contable de la corrupción... aunque un prestigioso economista y el controvertido dirigente de un gremio han alegado, desde sus tribunas, que las cuentas de la corrupción son algo exageradas, pues realmente no ascienden a billones, sino a unos varios millones, y no hay pulpos tenebrosos de la corrupción, sino unos meros tentáculos.
- b. Más allá de las cifras monetarias, los corruptos causan daños irreparables, puesto que generan astronómicos costos de oportunidad (los cuales pueden traducirse en oportunidades perdidas para un desarrollo equitativo y sostenible) y, por lo tanto, producen nuevas víctimas (más cuantiosas que las del conflicto armado), ya que sin sus nocivas acciones, muy posiblemente, sería otra la situación del país.
- c. Contribuyen a la destrucción de más vidas y más recursos naturales que las generadas por aquellos que se podrían catalogar de idiotas útiles y calanchines (guerrillas y paramilitares respectivamente) al servicio de sectores más poderosos, al afectar los derechos de millones

de colombianos a la información, a la salud, a la vivienda, a la tierra cultivable, a la educación, al crédito, a las obras de infraestructura, a un medio ambiente preservado, etc.

- d. Dado su liderazgo y posición social privilegiada, su visibilidad en los medios de información y en las redes virtuales, aniquilan y corrompen los valores y las creencias de millones de niños y jóvenes que podrían terminar imitando tan malos ejemplos y convertirse en seguidores de tan engañosas señales de éxito.

2. ¿Cómo resolver el problema?

2.1. El ocio para pensar, investigar y crear

La universidad no puede ser un espacio para la esclavitud: esclavos son aquellos que no tienen tiempo, y que deben dar respuestas en el muy corto plazo, que están sujetos a la celeridad y a los afanes de los negocios. Por cierto, aun desde una perspectiva mercantil se tendría que reconocer que los buenos productos en materia de pensamiento, investigación y creación toman tiempo.

En su oda al ocio, Bertrand Russell (1953) mostró que la educación nos permite a estudiantes y profesores una ociosidad reflexiva, un precioso tiempo para ejercer crítica argumentada, un resquicio para construir saber no servil a determinados intereses. A partir de su planteamiento, se puede sugerir la siguiente clasificación del trabajo: a) el trabajo genuino es el de orden material (transformar la posición o el estado de diversas clases de materia); e intelectual (producir nuevo conocimiento o difundir el existente, para mejorar el trabajo material y para contribuir a la mejora de las sociedades en materia de relaciones sociales y de organización para resolver problemas); b) el pseudo-trabajo es el de aquellos que mediante estratagemas de la política (hombres de Estado, militares, administradores y burócratas) o de mercado (organizaciones empresariales, comerciales y financieras) gobiernan a los trabajadores y, parasitariamente, amasan fortunas privadas gracias a lo que captan del trabajo ajeno; en esta dimensión, también entran los asesores que aconsejan a los que mandan (los serviles intelectuales) y los políticos (inventores de partidos y de estados de opinión). El trabajo desmedido y sin actividad de reflexión conduce a una moral de esclavos.

El ocio reflexivo permite la libertad para estudiar los problemas, examinar las diversas alternativas de solución, publicar los hallazgos en busca de críticas

y nuevos aportes, sin la premura (mezquindad de tiempo) y sin la servidumbre de quienes están obligados a dar respuestas en el corto plazo y en función de ciertos intereses políticos o económicos.

2.2. Educación para formar seres libres

La educación para la libertad trata de propender por la formación de personas y de ciudadanos. Una persona es aquella que juzga su vida con un sentido crítico, persigue un proyecto de vida a largo plazo y, por lo mismo, se cuestiona sobre el sentido de su existencia, de sus funciones en la economía. Las personas son capaces de formar preferencias de largo plazo (valores, juicios morales, ideologías) y, lejos de ser indiferentes, acríticos, apolíticos, apáticos y mansos súbditos, buscan transformar su entorno y promover el estilo de vida y de sociedad que anhelan. Las personas propenden por una ciudadanía activa: ciudadanos críticos, con capacidad para juzgar el tipo de sociedad, de economía y de gobernantes que tienen.

La perspectiva de metapreferencias, juicios de valor, compromisos sociales y capacidades que han indagado autores, como Albert Hirschman (1983), Amartya Sen y Martha Nussbaum (1996), está relacionada con una noción de desarrollo como libertad, como desarrollo humano, como avance en colectividad.

Nussbaum (2010), en contravía de quienes claman por una educación al servicio de intereses de mercado o de Estado, en contraposición a quienes defienden lo “políticamente correcto” (defensa de la tradición y del status quo, obediencia ciega a los preceptos de los especialistas), ha mostrado que, gracias a la enseñanza de las humanidades, de las artes y de la literatura, la universidad ha formado y debería seguir formando ciudadanos del mundo. De su planteamiento, se destacan los siguientes aspectos, que deberían incorporar no solo las universidades, sino, además, los centros de formación técnica y tecnológica y, como no, los planteles de educación primaria y secundaria. Estos son:

- a. Formar a los estudiantes en las artes de la argumentación y del pensamiento crítico. Una vida sin reflexión, sin autocrítica, sin cuestionamientos a nuestros comportamientos y valores heredados, sin dudas sobre los lenguajes impositivos del mercado y del Estado es una vida sin sentido. Siguiendo la perspectiva de Sócrates, los estudiantes deben ser humildes (reconocer cuán poco saben) y exigentes

a la vez (pues en sociedades complejas no existe alguien que pueda ostentar el monopolio de la verdad).

- b. Formar estudiantes que sean ciudadanos del mundo, esto es, de indagar sobre las consecuencias e implicaciones de sus acciones locales y cortoplacistas, y su relación con los grandes problemas mundiales: sobrecalentamiento global, pobreza persistente, crisis económica mundial, agotamiento de recursos naturales, inseguridad alimentaria, atropellos contra las libertades de la gente, etc.
- c. Formar estudiantes que puedan tener imaginación moral, es decir, capacidad para ponerse en lugar de otra gente. Esto depende, en gran parte, del contacto con el arte y con la literatura, y del esfuerzo para narrar las situaciones de personas distintas a nosotros en términos de etnia, de ideología, de posición social, de contexto histórico, etc.

Si se trabaja en esos aspectos, será posible contrarrestar la ubicuidad de intereses que amenazan a la educación y a la democracia.

Se destaca que la universidad debería propender por la universalidad del conocimiento (más formación de pensadores universalistas) y por la formación y familiaridad de estudiantes en distintas disciplinas. Uno o dos años de formación general, en historia, geografía, literatura, argumentación, ciencias naturales, ciencias sociales e idiomas, podrían generar personas más activas y con visiones más amplias. Luego, ojalá al final, vendría la especialización y el perfil profesional.

2.3. Poner freno a la corrupción desde la universidad

Una de las virtudes de los títulos, honores, empleos y diversos contratos académicos, radica en que no se pueden comprar ni transar directamente en el mercado. Se ganan con el esfuerzo permanente, mediante pruebas constantes y juicios públicos de la academia, desde un simple examen parcial, pasando por una monografía de pregrado o una exigente tesis doctoral, hasta un libro o un artículo juzgados rigurosamente por un comité editorial. En la universidad todos sus integrantes están bajo prueba permanente. En el mundo de los mercados y ardidés políticos, proliferan las farsas, novelones, maquillajes y desmerecidos desagravios... ¡las apariencias se pueden comprar y mucha gente se contenta con que la mujer del César parezca virtuosa, así no lo sea en realidad!

Ante el embate de la corrupción, agravada por el dinero y las apariencias, los diplomas y títulos que las universidades otorgan a sus portadores e ilustres egresados deberían operar como el retrato fiel de Dorian Gray: una especie de fotografías dinámicas y fieles que, en caso de que sus fotografiados obren como peligrosos supercriminales, vayan quedando registrados en sus retratos académicos sus males y acciones oscuras.

A partir del raciocinio anterior, como uno más de los profesionales académicos bajo prueba permanente y como una de tantas víctimas de los supercriminales, me atrevo a sugerir que, si la justicia nacional o internacional logra hallar serios indicios de culpabilidad y de responsabilidad de los presumibles delincuentes actualmente investigados, entonces el conjunto de estamentos de las universidades que han formado o empleado a alguno de tales personajes debería y podría actuar contra los corruptos con iniciativas como las siguientes:

- Los investigadores y docentes pueden hacer estudios publicables acerca de la culpabilidad o responsabilidad de los supercriminales, con plena autonomía y para complementar o cuestionar si es del caso la tarea de periodistas y jueces.
- Las directivas y las autoridades morales de las instituciones universitarias y otros entes de formación podrían establecer tribunales de honor conformados por intelectuales honestos y representantes de diversos estamentos de las universidades, que promuevan juicios públicos de responsabilidad política a los supercriminales, que trasciendan la justicia penal y administrativa, limitada a los comportamientos individuales, para analizar las faltas éticas, las consecuencias y responsabilidades de procesos colectivos.
- Las directivas y cuerpos colegiados de las instituciones universitarias podrían lanzar una especie de alerta roja nacional e internacional —como la Interpol— para advertir a empleadores y usuarios potenciales de los servicios profesionales o académicos de los supercriminales que tales individuos han defraudado y afectado el buen nombre de la institución que los ha formado o empleado.
- Los clubes, asociaciones y gremios académicos formales e informales podrían, al igual que los partidos políticos lo hacen, expulsar de sus filas a los supercriminales.

- Los estudiantes, profesores y el público en general podrían rehusar tomar clases y negarse a asistir a conferencias impartidas por supercriminales cuestionados.

Iniciativas como las sugeridas podrían contribuir a un castigo civilizado, no violento, pero severo, de todos los supercriminales reconocidos y hallados culpables.

A manera de conclusión: más allá de la nueva ley

Nuestro santanderismo macondiano nos hace creer que tan solo mediante buenas leyes (¡y bonitas constituciones!) se van a solucionar los problemas. No obstante, la ley tiene dos límites: a) es apenas una estructura de incentivos selectivos (castigos y recompensas) que por sí sola no cambia el comportamiento de la gente; b) en los muy pocos casos en que es sensata y bien diseñada, no se cumple a cabalidad (del dicho al derecho hay mucho trecho, del derecho a la acción hay onda brecha).

Al seguir obras como *La riqueza de las naciones* de Adam Smith y el *Leviatán* de Thomas Hobbes, economistas y juristas se han concentrado en diseñar estructuras de comportamiento mediante incentivos selectivos (garrote y zanahoria). Infortunadamente, se olvida que los seres humanos podemos cambiar voluntariamente de comportamiento, transformar nuestros sentimientos, creencias, valores, ideologías y visiones del mundo. La generación de mejores personas a partir de cambios voluntarios de comportamiento ha sido legada por las enseñanzas de revolucionarios, como Jesús, Gandhi, Marx, Gramsci y M. L. King. Esta ruta de cambio social voluntario (por convicción y por sentimientos, mediante la argumentación y el debate público) está teorizada en textos seminales, como *La teoría de los sentimientos morales* de Smith o *La idea de la justicia* de Amartya Sen (2009).

En consecuencia, se sugieren algunas recomendaciones muy específicas para, por la vía de los comportamientos voluntarios, avanzar en la reforma a la educación desde la universidad, así: a) consolidar las facultades de humanidades y literatura, y de estudios políticos; b) fomentar la formación en humanidades, en ética y en argumentación, en todas las carreras profesionales y en los posgrados; c) exigir que todos los trabajos de grado tengan un importante componente en materia de ética profesional que sirva para determinar la factibilidad técnica y social de cada aporte.

Bibliografía

- FOURIER, C. (2000). *Jerarquía de los cornudos*. México: Ediciones Coyocán.
- HIRSCHMAN, A. O. (1983). *Shifting Involvements: Private Interest and Public Action*. New J.: Princeton University Press.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- NUSSBAUM, M. & SEN, A. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUSSELL, B. (1953). *Elogio de la ociosidad y otros ensayos*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- SEN, A. (2009). *The Idea of Justice*. Boston: Harvard University Press.
- SIMON, H. (1979). *Las ciencias de lo artificial*. Barcelona: A. T. E.

Reflexiones para una ley estatutaria de autonomía universitaria †

Germán Villegas G.*

Introducción

La esencia de la universidad es la búsqueda de la verdad en el horizonte del sentido de bienestar y de la realización de las personas, del desarrollo material y del progreso cultural de la sociedad, de su constitución ética, democrática y política, y de la promoción de los bienes y valores de la cultura.

Así, la universidad no es adjetiva, sino que es sustantiva al quehacer social, expresado en la formación del pensamiento crítico e instaurado como actor fundamental de desarrollo. Por ello, requiere de una autonomía robusta, capaz de preservarla de poderes ajenos a ella, y estar dotada de la capacidad de avanzar libre y universalmente, para cumplir con la misión encomendada por la sociedad a la que pertenece.

La autonomía universitaria se erige, entonces, como un derecho fundamental de las comunidades académicas organizadas como universidades, a fin de cumplir con su misión social y, por lo mismo, debe corresponder con el rango legal exigido por la Constitución Política colombiana, es decir, mediante una ley estatutaria.

Reflexiones para una ley estatutaria de autonomía universitaria

El artículo 152 de la Constitución Política de Colombia –1991– señala que le corresponde al legislador regular los derechos fundamentales de las personas y los procedimientos y recursos para su protección a través de las denominadas leyes estatutarias.

† Ponencia presentada para el tercer foro “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Director Oficina de Asesoría Jurídica, Universidad del Rosario.

Dichas leyes tienen su antecedente en las normas orgánicas previstas en la Constitución española de 1978, traídas a su vez de la Constitución francesa de 1958, que consagró en sus artículos 34 y 46 normas estatutarias para la regulación del derecho fundamental de la enseñanza en todos sus niveles. Es así como, mediante varias sentencias del Tribunal Constitucional español,¹ se definió como derecho fundamental la autonomía universitaria y se estableció una ley orgánica para su desarrollo.

En efecto, el Tribunal Constitucional español, por medio de las sentencias 26 de 1987 y 55 de 1989, reconoce la autonomía “a cada universidad en particular y no al conjunto de las mismas”, entendida “en su sentido más estricto o indispensable: como comunidad universitaria” o “como el conjunto de docentes, investigadores y estudiantes que, en cada institución universitaria, ejercen la libertad académica que se concreta en la docencia, la investigación y el estudio”; así como también su naturaleza de derecho fundamental, al indicar que “como las partes marcan las diferencias entre uno y otro concepto como barrera más o menos flexible de disponibilidad normativa sobre la autonomía universitaria, es preciso afirmar que ésta se configura en la Constitución como un derecho fundamental” y recuerda que “la autonomía es la dimensión institucional de la libertad académica que garantiza y completa su dimensión individual, constituida por la libertad de cátedra. Ambas sirven para delimitar ese espacio de libertad intelectual sin el cual no es posible la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura, que constituye la última razón de ser de la universidad”.

Con ello, se reafirma lo declarado en la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, en relación con los principios fundamentales de la universidad, al señalar que es “la institución autónoma [la] que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza”, y, para ello, debe gozar de “independencia moral y científica de todo poder político y económico”.

La Corte Constitucional colombiana no ha sido ajena a los movimientos modernos del derecho, que han dado relevancia dentro del Estado social de derecho a las denominadas “prerrogativas fundamentales” para preservar

¹ Sentencias 26 de 1987 y 55 de 1989.

la dignidad humana.² Dichas prerrogativas se ejercen y protegen a través de los derechos fundamentales que reflejan la escala de valores acordada por una sociedad en su Carta Fundamental, los cuales enriquecen la vida democrática otorgando competencias y facultades a los ciudadanos para evitar los excesos del Estado.

A través de los derechos fundamentales, también se les imponen cargas a los entes públicos que legislan y regulan la vida en sociedad, para que hagan posible el goce de tales prerrogativas a los ciudadanos tanto individual como colectivamente, quedando así superada en la actualidad la discusión sobre la titularidad de derechos fundamentales en entes diversos a los individuos. Hoy no existe duda de que las condiciones de posibilidad del ejercicio de derechos y la preservación de la dignidad humana también se extienden al ámbito de las instituciones reconocidas socialmente como espacios indispensables para el desarrollo digno del ser humano.

Con la teoría objetiva de los derechos fundamentales, surgida en la jurisprudencia alemana, recogida por la legislación española, así como también por nuestra jurisprudencia constitucional, se evidencia que la educación, la libertad de cátedra, la libertad de investigación, el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de opinión y la autonomía universitaria son derechos, garantías y principios que reflejan el propósito del Estado social de derecho de proteger la dignidad humana. En este orden de ideas, se convierten en el reflejo objetivo de un sistema de valores que sustenta la vida de una nación.

Conforme a reiterada jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana, el artículo 69 de la Constitución Política, al reconocer la autonomía universitaria, lo hace como fundamento necesario de la libertad de enseñanza, de cátedra, de aprendizaje y de investigación o, como lo afirmara el profesor Eduardo García de Enterría,

la autonomía universitaria quiere decir, en primer término, libertad de los docentes para poner en cuestión la ciencia recibida, para investigar nuevas fronteras de lo cognoscible, para transmitir versiones propias de la ciencia... La autonomía universitaria es, pues, en primer término, libertad de ciencia e incorporación de esa libertad en

² Sentencias C-544 de 1992, C-587 de 1992, T-503 de 1992, T-406 de 1992, T-596 de 1992, C-104 de 1993 y SU-111 de 1997.

el proceso formativo... La autonomía universitaria hace referencia inicial a la autonomía crítica y enseñante del docente.^{3,4}

Entonces, el punto que sustenta la necesidad de una ley estatutaria sobre autonomía universitaria es la consagración de esta en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia como un elemento sustancial a la universidad, que tiene especial protección por parte del Estado. Así las cosas, tomando en cuenta la evolución de la jurisprudencia constitucional sobre leyes estatutarias y autonomía universitaria, se evidencia la pertinencia de que la protección de este elemento esencial de la universidad sea objeto de una ley distinta y de rango superior a la que debe regular el servicio público cultural de la educación superior.

Una lectura detenida de los antecedentes dados en la Asamblea Nacional Constituyente durante la discusión de este tema, los cuales fueron recogidos por la Corte Constitucional,⁵ no deja duda de que el sentido de esta garantía constitucional fue asegurar la misión de la universidad “y que, por lo tanto, para ésta adquiere, en cierto sentido, el carácter de derecho constitucional”.⁶ Afirma la Corte, sin equívocos, que

la misión de la universidad requiere que la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (c.p., art. 27), garantizados individualmente a los miembros de la comunidad universitaria, lo sean también en su aspecto colectivo e institucional a la universidad misma, de suerte que la propia estructura y funcionamiento de ésta sean refractarios a las injerencias extrañas que desvirtúen el sentido de su indicada misión. Justamente la autonomía universitaria concede al establecimiento científico la inmunidad necesaria para ponerlo a cubierto de las intromisiones que atenten contra la libertad académica

³ GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1988). La autonomía universitaria. *Revista de Administración Pública*, (117), 12 y ss.

⁴ En el mismo sentido, ver CARRO, J. L. (1976). *Polémica y reforma universitaria en Alemania (libertad científica, gestión y “numerus clausus”)*. Madrid, pp. 58 y ss.; MUSO, S. (1961). *Lo stato di cultura nella Costituzione italiana*. Nápoles, p. 66.; PALMA, B. (1983). *L'università fra accentramento ed autonomia*. Urbino, pp. 188 y ss.

⁵ Cfr. Sentencia C-220 de 1997.

⁶ Sentencia T-574 de 1993.

que a través suyo y gracias al mismo ejercen los miembros de la comunidad universitaria con ocasión de los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, todos ellos eslabones esenciales en la tarea de crear, ampliar y transmitir libre y críticamente los contenidos de la técnica y la cultura.⁷

Con base en esta consideración que hizo la Corte sobre la autonomía universitaria, es imperativo admitir que esta se erige como un derecho fundamental, porque se convierte en “condición esencial de posibilidad”⁸ para la realización de la misión de la universidad. Es así como se determina el núcleo esencial de este derecho, conformado por “la necesidad de asegurar la misión de la universidad y la formación de profesionales, dentro de una enseñanza sometida a la crítica y al cambio. La libertad de la ciencia y la incorporación de sus métodos en el proceso formativo constituyen parte importante del núcleo esencial de la autonomía universitaria”.⁹

Conforme a la estructura de los derechos sociales planteada por Rodolfo Arango,¹⁰ solo los individuos (personas naturales) pueden ser titulares de derechos subjetivos y, por ende, de los derechos sociales fundamentales. De igual manera, solo el Estado es obligado por derechos sociales fundamentales y la obligación consiste en una acción fáctica positiva. Los derechos sociales son caracterizados como derechos generales positivos, es decir, no requieren un título previo y se constituyen como derechos de prestación. Los derechos sociales, al no requerir título previo, deben estar fundados en un norma jurídica explícita o mediante una “norma adscrita por vía de interpretación”.¹¹ Así las cosas, la manera de hacer realizables los derechos sociales humanos es su consagración como derechos sociales fundamentales. Con ello, se limita el grupo de obligados a los “sujetos jurídicos cobijados por la jurisdicción del Estado nacional”.¹²

⁷ *Ibíd.*

⁸ *Ibíd.*

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ ARANGO, R. (2005). *El concepto de derechos sociales fundamentales*. Bogotá: Legis, p. 113.

¹¹ *Ibíd.*, p. 41.

¹² *Ibíd.*, p. 92.

Los derechos sociales no implican exclusivamente prestaciones fácticas positivas. También llevan implícito omisiones como las mencionadas por Gerardo Pisarello,¹³ en los casos de derecho a la vivienda, que implican no solo la prestación fáctica positiva de ofrecer programas para lograrla, sino la omisión de ser desalojado injustamente.¹⁴ En el caso de la autonomía universitaria, es evidente que implica libertades negativas, como la omisión del Estado de inmiscuirse en el gobierno de las comunidades académicas o, incluso, en sus temas de debate, discusión o investigación.

Por ello, más que catalogar la autonomía universitaria como un derecho subjetivo, hay que darle el carácter de derecho social fundamental, que implica “la tutela de intereses o necesidades vitales ligados al principio de igualdad”. Tal como lo ha dicho Pisarello, “es el carácter generalizable a todas las personas de los intereses y necesidades en juego, precisamente, lo que convierte un derecho fundamental en un derecho inalienable e indisponible para el poder y lo que lo opone a los privilegios, por naturaleza selectivos, excluyentes y, por tanto, removibles”.

Este análisis de la autonomía universitaria no es exclusivo del tribunal colombiano. Como se mencionó anteriormente, nuestras leyes estatutarias tienen semejanza con las leyes orgánicas españolas que regulan igualmente derechos fundamentales. En España, se ha discutido la naturaleza de la autonomía universitaria para asumirla como garantía constitucional o como derecho fundamental en cuanto a sus consecuencias. El máximo tribunal español¹⁵ coincide con la conclusión de nuestra Corte Constitucional en cuanto que su tratamiento como un derecho fundamental faculta a su titular para el ejercicio de una determinada pretensión; y, como garantía constitucional, no habilita para el ejercicio de derechos subjetivos, pero sirve para protegerlos, porque obliga al legislador a respetar el núcleo esencial de la institución garantizada.¹⁶ Su declaración como garantía facilita la labor de regulador de la educación que le asiste al Presidente de la República, pero la declaración

¹³ PISARELLO, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías*. Madrid: Trotta, p. 15.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 61.

¹⁵ OLIVER, J. A. (1991). Alcance y significado de la “autonomía universitaria” según la doctrina del Tribunal Constitucional. *Revista de Derecho Político*, (33), 77-98.

¹⁶ *Ibíd.*, Sentencia T-574 de 1993.

como derecho le otorga a las comunidades universitarias una fuerza que limita la potestad regulatoria del Estado.

En ambos sistemas, entonces, se concluye que la autonomía universitaria es un elemento esencial de la universidad en donde colectivamente los individuos ejercen derechos fundamentales como comunidad académica que el Estado debe proteger. Basados en esta conclusión jurídica y tomando como precedente la posibilidad en la legislación española de protección a este derecho, vía el derecho de amparo, figura inspiradora de nuestra acción de tutela, se considera que, de forma explícita como mecanismo de protección, en Colombia también sería procedente este camino para la autonomía universitaria y todos los demás mecanismos constitucionales previstos para este fin.

Ahora bien, una ley estatutaria sobre autonomía universitaria tiene la pretensión de regular asuntos relacionados con las universidades y no de abordar aquellos del servicio público de educación superior, los cuales no son sujetos de esta protección constitucional.

Esta postura obedece a la necesidad de preservar y distinguir la pluralidad de oferentes del servicio público de la educación superior y de amparar la institución universitaria, basados en la aplicación del artículo 69 constitucional, así como también en lo expresado por la Corte en la Sentencia SU-667 de 1998, a saber:

La universidad, cuyo fundamento es el perfeccionamiento de la vida y cuyo objetivo es contribuir a la formación de individuos que reivindicuen y promuevan ese fundamento, a través del dominio de “un saber” y de la capacidad de generar conocimientos, reclamando su condición de fines en sí mismos y no de meros instrumentos, es la universidad que requiere, para “ser”, del reconocimiento efectivo de su autonomía. Otro tipo de instituciones de educación superior, que fundamentan su quehacer en objetivos distintos, como, por ejemplo, la mera profesionalización, si bien son necesarias en el mundo moderno, no pueden proclamarse como universidades.

Así mismo, la competencia de expedir una ley estatutaria, por principio de reserva legal,¹⁷ está dada de manera exclusiva al Congreso en un tipo especial

¹⁷ Cfr. sentencias C-220 de 1997 y C-829 del 2010.

de normas y no puede ser asumida por el poder ejecutivo a través de actos administrativos, ni por el poder judicial a través de sentencias, tal y como ha ocurrido hasta la fecha.

La interacción de la universidad con diferentes actores sociales en un Estado social de derecho no es accesorio. La relación universidad-Estado-empresa se ha constituido en una fórmula clave para el desarrollo de la sociedad que requiere la instauración de escenarios institucionales a fin de promover la construcción de puentes sin detrimento de la vocación que le asiste a las universidades. Más aún, esta dinámica debe llevar a la legitimación social de la autonomía que se predica de las universidades por parte de otras organizaciones sociales y no de ellas mismas, para que, siguiendo consideraciones de la Corte, su misión tenga el respaldo de la sociedad.¹⁸ Es por ello por lo que, con el cuidado de no usurpar competencias regulatorias, se sugiere la creación del Consejo Nacional de Universidades como un espacio predilecto para la concertación y construcción de propuestas para las universidades del país.

Finalmente, la universidad, en cuanto prestadora de un servicio público de educación superior, debe rendir cuentas de su gestión y sus resultados a la sociedad, con el fin de generar un clima de profunda confianza en el entorno social que le permita llevar a cabo sus actividades misionales.

Conclusiones

Las premisas jurídicas para concluir la pertinencia y necesidad de la expedición de una ley estatutaria sobre autonomía universitaria son:

El artículo 69 de la Constitución Política de Colombia definió el ejercicio de la autonomía universitaria en términos generales y “de acuerdo con la ley”. En este sentido, y como condición sine qua non para poder realizar su misión social, se trata de un derecho fundamental de las comunidades académicas que la propia Constitución exige que se defina mediante la ley; el carácter de dicha ley no puede ser otro que el de una ley estatutaria.

Los pronunciamientos de la Corte Constitucional sobre los elementos que hacen posible el trámite de un asunto como materia de una ley estatutaria.

- a. En particular, la norma positiva que consagra el derecho social a la autonomía universitaria es el artículo 69 de la Constitución Políti-

¹⁸ Ibid.

- ca. Pero tal artículo no define con claridad los alcances y límites de derecho reconocido, sino que lo remite a la definición por parte del legislador, trabajo que ha sido adelantado por el Tribunal Constitucional, siendo necesario precisarlo por vía de ley estatutaria.
- b. La autonomía universitaria se predica de las comunidades académicas organizadas como universidades y reconocidas así por el Estado, sin distingo de su origen como públicas o privadas.¹⁹ Las facultades de autoorganización y autorregulación que se derivan de este precepto constitucional deben leerse en consonancia con una de las notas esenciales de la universidad que la distingue de cualquier otro establecimiento educativo, como lo es la autonomía, que en ellas se deriva del discurrir autónomo de la razón sin interferencias ideológicas o políticas.²⁰

El fundamento de la autonomía universitaria no está en ningún narcisismo de los universitarios o en una soberbia o en una ambición de autosuficiencia, sino solamente en una razón de eficacia real, pura y simple, de obtención del máximo beneficio a los recursos, de efectividad de los altos e imprescindibles fines que en las sociedades han de cumplir las universidades. Sería reiterativo proceder a una nueva demostración de esta afirmación, que, por lo demás, está ofrecida por los hechos.

Para terminar, una propuesta de articulado para una ley estatutaria de la autonomía universitaria no se opone a la ley ordinaria que deberá expedirse para la regulación del servicio público de la educación superior. Por demás, la universidad ha sido reconocida constitucionalmente como una institución emblemática y relevante en el Estado social de derecho, que requiere de una regulación especial para el cumplimiento de su misión social, según su campo de acción.

¹⁹ Cfr. Sentencia C-006 de 1996.

²⁰ Cfr. Sentencia SU-667 de 1998.

Calidad y educación. Casos: EE.UU., México y Plan Bolonga †

Héctor Iván Hurtatis E.*

Introducción: reflexiones sobre las bases económicas que sustentan el actual modelo educativo de Colombia y América Latina

Es innegable la manera en que los procesos de la globalización neoliberal han intervenido dentro de todos los aspectos en los cuales el hombre y las sociedades se mueven en sus dinámicas sociales. La forma en que el fenómeno ha afectado los modelos productivos de mercancía, distribución y consumo dentro de los marcos del mercado evidencia cuál es el poderío que el sistema imperante tiene. La creación de conocimiento, entonces, no ha sido ajena a esa realidad; el modo en que la educación se imparte dentro de los centros académicos de educación superior en diversos países del mundo refleja un redimensionamiento espacial geográfico, donde son claras las diferencias que se trazan de acuerdo con el modelo de estudio. Quiere decir esto que los modelos educativos de hoy en día se caracterizan según las estipulaciones económicas que se inscriben internamente.

El debate así pues está presente no solo en Colombia, sino en todo el mundo; con mayor intensidad, se vive en América Latina, con las luchas estudiantiles en Chile y Colombia, principalmente. La misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha expuesto que, con la tendencia global en que en algunos países el Estado ha limitado su accionar en la dirección educativa, unas naciones serán productoras y otras serán consumidoras de conocimiento. En ese sentido, los países

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencia y retos de la educación superior en el mundo”.

* Estudiante del Programa de Ciencia Política y Gobierno, Universidad del Rosario.

que se dediquen a la dinámica de consumir el conocimiento que es producido en otros lugares del mundo, prácticamente, renuncian a ese interés de forjar un proyecto y un aparato educativo en capacidad de transformar las realidades económicas y productivas de su nación.¹

Es decir que, para entender a profundidad la manera en que la educación superior se desarrolla dentro de un país, es de imperante necesidad relacionarla con el modelo económico que la nación respectiva tiene, pues, de ese análisis concreto, se puede inferir cuáles son las consecuencias y perspectivas de lo que se plantea dentro del ámbito educativo nacional. De este modo, no puede quedar inadvertida dicha realidad económica nacional y como esta juega en el avance que se da dentro de los marcos académicos donde se produce conocimiento y avance científico.²

En orden de una retórica amparada en la modernización y la competitividad, nuestro país, en busca de insertarse dentro de las nuevas lógicas globales que venían desarrollándose a partir de la corriente político-económica de Reagan, Thatcher y Friedman, abrió sus fronteras comerciales para entrar dentro de las lógicas neoliberales que promovían el libre comercio.³ Colombia sustituye así su capacidad productiva nacional para vincularse de forma apresurada al modelo consumista gestado desde la globalización, poniendo en riesgo su aparato productivo interno y la capacidad de generar riquezas que cumplieran los circuitos de un capitalismo nacional.

Miles de empresas nacionales que por largo tiempo eran generadoras de empleo y desarrollo tecnológico local fueron sustituidas prontamente por multinacionales que encontraron en Colombia un mercado naciente para exportar su sobreproducción.⁴ Uno a uno fueron cayendo estratégicos sectores necesarios para el desarrollo interno, produciendo graves casos, como, por ejemplo, las crisis cafeteras, de maíz, sorgo y demás productos en la sección

¹ Dicha organización, desde el artículo 26 de su respectivo programa, anuncia que la educación superior debe ser un derecho fundamental garantizado por la gratuidad y obligatoriedad que deba promover el Estado mismo. Es decir que no deberían existir limitantes económicas para acceder a un derecho comparable a otros como el agua, hábitat sano, saneamiento básico, entre otros.

² Comparar RESTREPO, D. (2003). De la falacia neoliberal a la nueva política. En *La falacia neoliberal*. Bogotá: Edición Universidad Nacional de Colombia, p. 19.

³ MORENO, J. C. & RUIZ-NÁPOLES, B. P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Boletín N° 106 CEPAL*, p. 9.

⁴ Comparar BONILLA, R. (2003). Empleo y política sectorial. En *La falacia neoliberal*, óp. cit., p. 209.

agrícola.⁵ La misma suerte fue corrida en el sector industrial, en tanto que las compras de empresas nacionales por parte de multinacionales fueron el punto de partida para evidenciar cómo los logros investigativos y productivos que se habían realizado en el país fueron quedando en cabeza de aquellas grandes industrias globales que entraron con toda su contundencia para ampliar sus círculos de expansión mercantil descentralizada.

A su vez, las privatizaciones de empresas industriales y comerciales del Estado se convirtieron en la pauta generalizada, como recetas esgrimidas desde el neoliberalismo, para aumentar la eficiencia de los mercados y dejar que el sistema, desde su libre accionar, estimulara, a partir de la libertad y el interés individual, una distribución por medio de las competencias. Grande fue el desastroso resultado de las reformas neoliberales instituidas, en tanto que ellas aumentaron de forma considerable la pobreza y miseria absoluta a miles de compatriotas, pues servicios como la salud y la educación quedaban en manos privadas, donde el lucro se convertía en el único interés.

La capacidad de ahorro y la generación de riqueza que podía establecer el Estado para cumplir los elementos fundamentales de la dignidad humana fueron sustituidos de forma dramática, convirtiendo a la sociedad colombiana en un ejemplo vivo de lo que podría considerarse un darwinismo social; la balanza de pagos pasó de positiva a negativa y en grandes cuantías, en tanto que Colombia importaba mayor producción y mercancía de lo que exportaba; en fin, una serie de desastrosas consecuencias que dejaron al país en el jaque económico y en la debacle social de una realidad que reluce sobre cada calle de ciudad importante, sobre cada espacio rural, donde la carencia de oportunidades y de desarrollo son el pan de cada día.⁶

El panorama económico entonces evidencia cuáles son los resultados de estas políticas aperturistas y neoliberales en el país; suficiente documentación académica y bibliográfica nacional exponen, desde un sentido riguroso y académico, en qué ha consistido el modelo que se viene desarrollando,⁷ dejando

⁵ Comparar ROBLEDO, J. E. (2005). *Agricultura, educación y comercio. El botín neoliberal*. Bogotá: Edición FICA, p. 76.

⁶ Comparar VEGA, R. (2010). *Las competencias y el darwinismo educativo*. En <http://feucolombia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=189:la-calidad-educativa-una-nocion-neoliberal-propia-del-darwinismo-pedagogico-renan-vega-cantor&catid=38:inicio&Itemid=80>.

⁷ Comparar IANNI, O. (2006). *Teorías de la globalización*, p. 6.

claro que los ganadores son tan solo un puñado de nacionales que han logrado separar su suerte de la del resto de colombianos, quienes han sufrido con creces las abyectas realidades de ese mundo que se denomina como racional y moderno.

Debe señalarse que países como Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, entre otros, basaron su sistema educativo en un modelo gratuito y de calidad que permitiera un mayor avance productivo de las estructuras capitalistas. La tecnificación del conocimiento, de los procedimientos y de las metodologías, fue considerada un aspecto vital para el desarrollo de un capitalismo nacional, y, por ello, la función del Estado debía estar presente en la dirección del modelo educativo.

Largo fue el trecho, incluso a principios del siglo XVIII y XIX, para que los liberales clásicos de Europa, promotores de los circuitos de acumulación primaria, encontraran que la impartición de la educación, antes limitada dentro de las esferas en los círculos familiares y gremiales, pasara a ser ampliada a la esfera pública, donde la administración de lo estatal debía jugar un papel protagónico.⁸ Consecuencias previsibles de ese abandono estatal en América Latina muestran el tremendo grado de lo que se denomina popularmente como “fuga de cerebros”, donde solamente México ha exportado un millón y medio⁹ de personas hacia países como los Estados Unidos y algunos de Europa, en los cuales dichas habilidades se incorporan a la investigación científica en aras de fortalecer su respectivo rol como productores de conocimiento.

1. La educación en Colombia: disyuntivas entre una educación científica de calidad o un modelo de tecnicismo simplista para mano de obra

Como bien se ha expuesto previamente, la educación superior no es ajena a esas realidades económicas que viven con el aperturismo neoliberal. Esta comienza a moldearse de acuerdo con el concepto de desarrollo neoliberal, acomodándose para construir un aparato educativo al servicio de las dinámicas productivas en las cuales se especializaba el país. Empieza la implementación de ese modelo educativo al servicio del mercado, a partir de la expedición de la

⁸ Comparar ROBLEDO, *Agricultura...*, óp. cit., p. 19.

⁹ Información disponible en el portal de noticias *Campus Milenio*, (2011, marzo), Fuga de cerebros o fuga de mexicanos.

Ley 30 de 1992, inspirada también en los presupuestos de Hayek, donde las universidades y la oferta educativa deben estar inmiscuidas en las fuerzas del mercado, pues, para autores neoliberales como él, “el mercado es el único legítimo regulador de todo, [así que] la educación básicamente debe ser entendida como un fenómeno económico o una mercancía más, donde se privilegian las visiones financieras y de utilidad, [que] deben ser los medios reguladores sobre [ella]”.¹⁰

La justificación para encontrar a la educación como un servicio sujeto a las fuerzas del mercado radicaba en la necesidad que el Estado concebido en la Constitución Política de 1991 tenía para ampliar la cobertura y liberarse de las cargas fiscales y de sostenimiento que suponen mantener un sistema educativo público, gratuito y de calidad.

Así que la producción de conocimiento estaba ligada hacia un progreso generalizado de la manera en que se construía un capitalismo interno en capacidad de producir de la forma más eficiente, conforme con las lógicas locales de Colombia. La educación comenzaba a perder su significación social para adentrarse en un ámbito donde lo fundamental era brindar conocimientos básicos y generales que se moldearan a los requerimientos analíticos e investigativos del mercado neoliberal.

Aquí es donde inicia el verdadero debate sobre la esencia de la calidad en la educación superior, en tanto que el modelo de mercado actual profundiza el hecho de que, para que una universidad sea competitiva, debe brindar herramientas teóricas y prácticas sencillas y de fácil acceso que se acomoden a las labores que el mercado necesita. Se pierde así ese carácter investigativo profundo que generase un avance científico sobre las realidades que permitirían desarrollar un proyecto democrático de capitalismo interno, para pasar a engrosar los modelos impuestos de acuerdo con la concepción de mercado.

1.1. Consecuencias sobre la calidad de la Ley 30 en Colombia

La educación empieza a verse inmiscuida como mercancía en el mercado, dando posibilidades para que un alto número de inversionistas se dedicaran a la generación de entidades educativas tanto técnicas, escolares y universitarias. Míope sería advertir que un privado no pudiera invertir en la educación,

¹⁰ Ver MIÑANA, C. & RODRÍGUEZ, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. En *La falacia neoliberal*, óp. cit., p. 292.

en tanto que esta modalidad representa un aporte para la producción de conocimiento, pero, relacionado con la educación superior, es pasmoso que las cifras expongan que un 35% de los estudiantes activos estén en universidades públicas, mientras que el 66% se encuentra en universidades privadas.¹¹ Más aún, se debe tener en cuenta que en los últimos años la tendencia de universidades privadas que se podrían denominar de garaje ha tenido un dramático aumento, en el que un estudiante en promedio paga unos mínimos, lo cual evidencia que se están otorgando títulos con una educación insuficiente.

El negocio de la educación, entonces, tuvo como beneficiarios también a los grandes sectores financieros prestamistas, que, en aras de subsidiar la demanda para el acceso a la educación, desbocaron créditos y demás medios en los cuales los estudiantes eran nuevos sujetos financieros que debían pagar, al final de sus carreras de pregrado, desorbitantes cantidades de capital prestado más lo referente a tasas de interés, en un país donde la tasa de desempleo juvenil es una de las más altas de América Latina. Macondiana situación donde el sector financiero aseguraba en un principio el retorno de sus dineros más el interés a como fuere lugar, en tanto que los padres de familia del joven actuaban como fiadores y, por ende, el patrimonio familiar, en una u otra medida, se veía afectado ante la dramática situación.¹²

De otra parte, el limitado papel de presupuesto dado por el Estado llevó a que las universidades públicas, como la Universidad Nacional, se autofinanciaran en casi un 50%, llevando a cabo recortes en profesores, pagando solamente las horas cátedra, produciendo como resultado que la Universidad vendiera servicios en contratos y demás aspectos, que limitaban su capacidad investigativa y la hacían ver como una suerte de empresa desesperada por conseguir lucro de sostenimiento.¹³

Cabe advertir que no es del todo cierto aquella premisa sostenida en la cual, si el Estado es el principal financiador de la oferta, esto significa un retroceso en las búsquedas que haga la universidad pública para financiarse. Al contrario, lo que se juega el país es la oportunidad de desarrollarse indus-

¹¹ Ver SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (SITEAL) (2009). *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*, p. 5.

¹² MORENO & RUIZ-NÁPOLES, *La educación superior...*, óp. cit., p. 21.

¹³ Comparar FAJARDO, D. (2009). *La reforma al bienestar universitario de la Universidad Nacional de Colombia en la administración Palacios*, p. 4.

trialmente en aras de consolidar un capitalismo interno, donde el Estado establezca el apoyo necesario para el avance científico y técnico que consolide un modelo económico profesional y que, a su vez, permita otros efectos, como la disminución del desempleo, al igual que el avance educativo e, incluso, moral de su sociedad.

Se encuentra también que un fenómeno perverso de la implementación de la Ley 30 implica que, desde hace un buen tiempo, se vienen aplicando mecanismos de evaluación por competencias para los alumnos. Una forma en la que el Estado, conforme con los estándares de calidad que necesita el mercado, evalúa mediante sistemas unitarios las “competencias” que un estudiante tiene para ingresar al mundo laboral; parecería, entonces, que, al ser un criterio evaluativo donde lo que impera es la respuesta múltiple, el modelo educativo ha planteado unos ítems de pensamiento “correcto” que sean más útiles para las formas de desarrollo neoliberal en el país. Se enseña así que el modelo ideal es aquel en que el estudiante no piense ni proponga, sino, más bien, aprenda el hacer básico y se limite a reproducir ese conocimiento técnico que se adquiere en las aulas. La conocida frase del *know how* refleja el frío sentido del modelo, donde la practicidad y la habilidad es el camino por seguir para abrirse paso en los mercados laborales que imponga el mundo neoliberal.

El país sigue relegándose cada vez más en el orden de desarrollar un proyecto nacional que beneficie a la inmensa mayoría de sus habitantes; la relación entre calidad y mercado ha dejado nefastos resultados, en los cuales la primera ha quedado sujeta a unas nociones frías relacionadas con la capacidad de obtener lucro y adecuar los aspectos cognoscitivos hacia lo que requiera el mercado. Es imperante concretar y analizar, desde un debate serio, la necesidad de cambio y el modelo alternativo que se ajuste a las realidades de un país con un inmenso potencial que esté al servicio de sus compatriotas y de la producción nacional.

2. ¿Hacia qué modelo de calidad debe apuntar el país?

La calidad académica, entonces, debe estar ligada a un proyecto de nación, uno en el que la soberanía y el derecho a la autodeterminación sean el pilar para potencializar los saberes y conocimientos del país. Debe señalarse que los medios aperturistas que hoy en día se vienen abriendo paso en el gobierno de Juan Manuel Santos afectan de forma rotunda los cambios sustanciales que deben existir en el modelo productivo y en el aspecto educativo.

Las locomotoras económicas impulsadas a partir del *boom* minero-energético relacionarán cada vez más nuestro modelo productivo a un espectro mucho más primitivo de extracción en servicio de grandes capitales y multinacionales que a la posibilidad de avanzar hacia un firmamento educativo de ciencia, complejidad y tecnología que todo país que se denomine democrático debe por principio fundamental buscar en toda circunstancia.

En primera medida, se debe apuntar a un aumento progresivo de la planta profesoral académica, incluyendo que dichos docentes tengan todas las garantías laborales que se estipulan en la Constitución y la ley, promoviendo una planta de personal de tiempo completo, con remuneración justa y con dedicación exclusiva a la academia y a la investigación.

Se debe propiciar un modelo donde se impulse el pensamiento crítico y de propuesta, en el que se estimule el proceso del pensamiento y el análisis complejo y concreto, es decir que se mantenga un respeto fidedigno a la libertad de cátedra en las universidades del país, con el ánimo de abrir el debate y el consenso académico hacia diversos aspectos en los que es estratégico que Colombia se desarrolle.

El Estado como tal debe mantener una financiación sobre la oferta y no sobre la demanda de la universidad pública. Sorprende bastante que países con menor desarrollo, como Bolivia, Honduras o Nicaragua, tengan mayores rubros presupuestales para la investigación y el avance científico. La grata sorpresa de que el modelo de unos aportes estatales claros a la academia son una herramienta para disminuir la brecha entre ricos y pobres, así como para lograr estándares de desarrollo mucho más democráticos, la da el contexto boliviano, donde el crecimiento durante los últimos años ha sido considerable, así como el PIB per cápita, producto de iniciativas que respetan la autodeterminación productiva y social de dicho país.¹⁴

De igual modo, debe propiciarse una cobertura mucho más amplia en el entendido de que ella debe estar ligada hacia un acompañamiento del Estado, que brinde herramientas financieras y jurídicas para que la calidad se mantenga como estándar a fin de avanzar hacia una proyección educativa mucho

¹⁴ (2009, octubre). Bolivia tendrá el mayor crecimiento económico de la región este año. *INFOLATAM*, en <<http://www.infolatam.com/2009/10/26/fmi-bolivia-tendra-el-mayor-crecimiento-economico-de-la-region-este-ano/>>.

más democrática, dándole posibilidad a las personas con menores recursos de acceder a una educación con calidad.

Queda claro que, a su vez, la educación colombiana debe comprender que la calidad va de la mano de presupuestos estatales según la naturaleza de los costes universitarios. En un país como Suecia, el modelo educativo gratuito y de calidad supone un financiamiento por medio de impuestos que determinan un gravamen necesario para el funcionamiento. La propuesta que debería considerarse como conveniente, de acuerdo con la situación de pobreza de millones de colombianos, no debería basarse en crear nuevos impuestos, sino en que el Estado actúe para que se paguen los que actualmente existen frente a los sectores que más dinero obtienen conforme con su actividad económica. Las exenciones tributarias en el sector minero-energético, por ejemplo, deben revisarse y ser sujetas a una modificación real que permita nuevos ingresos para el interés nacional de producción.

Conclusiones

Colombia queda sujeta a entender que se juega el futuro de sus generaciones en este debate, que, más que tratarse sobre la educación superior, implica pensar cuál es el modelo de país que queremos para nosotros como jóvenes y para nuestras futuras generaciones.

No se puede seguir afrontando este debate diciendo que quienes van en contra de los postulados de mercado y globalización hacen parte de un grupúsculo arcaico inspirado en ideales de otrora épocas; al contrario, si algo exige la academia es la posibilidad de que sus gentes aporten y planteen nuevos panoramas a lo que se consideran las verdades absolutas. Así pues, se ha demostrado en suficiencia que existe un grave desgaste del modelo actual, el cual es insostenible en ritmo de consumo del mundo moderno, y que la búsqueda de inversiones foráneas no es la única fuente de generar ritmos de desarrollo. Es importante señalar que se debe hacer un alto en el camino para replantear los caminos que parecen indetenibles de ese modelo; la educación, por obvias razones, ha de revisarse, y la calidad académica es un aspecto que amerita reevaluarse, en el sentido de entender que esta no solo se debe basar en las herramientas manuales, profesionales o técnicas para conseguir empleo o crear empresa, sino que debe ser también un eje de ética que vincule a ese estudiante con el amor al país y a sus valores locales.

Titánica es la labor que debe emprender la sociedad para lograr los resultados esperados. Solo la constancia y la dedicación serán las que transformen de manera argumentada, pacífica y civilista, la realidad comprendida en nuestro país. Debemos apuntar, entonces, a una educación que prime por la calidad, la democracia, la autonomía y la participación de todos los sectores insertos en la academia. Una educación que plantee la dignidad y el interés nacional como valores fundamentales para consolidar una calidad académica en Colombia.

Bibliografía

- (2009, octubre). Bolivia tendrá el mayor crecimiento económico de la región este año. *INFOLATAM*, en <<http://www.infolatam.com/2009/10/26/fmi-bolivia-tendra-el-mayor-crecimiento-economico-de-la-region-este-ano/>>.
- (2011, marzo). Fuga de cerebros o fuga de mexicanos. *Campus Milenio*, en <http://www.campusmilenio.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=500:ifuga-de-cerebros-o-fuga-de-mexicanos&catid=39:opiniones&Itemid=142>.
- FAJARDO, D. *La reforma al bienestar universitario de la Universidad Nacional de Colombia en la administración Palacios*.
- IANNI, O. (2006). *Teorías de la globalización*.
- RESTREPO, D. (ed.) (2003). *La falacia neoliberal*. Bogotá: Edición Universidad Nacional de Colombia.
- ROBLEDO, J. E. (2005). *Agricultura, educación y comercio. El botón neoliberal*. Bogotá: Edición FICA.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (SITEAL) (2009). *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*.
- VEGA, R. (2010). *Las competencias y el darwinismo educativo*. En <http://feucolombia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=189:la-calidad-educativa-una-nocion-neoliberal-propia-del-darwinismo-pedagogico-renan-vega-cantor&catid=38:inicio&Itemid=80>.

No basta obtener un título profesional †

Isabel Cristina Puentes M.*

Introducción

Hoy en día, la necesidad de garantizar a nuestros hijos el bienestar económico y social, así como una mejor calidad de vida, hace que la demanda por la educación superior pública y privada a nivel nacional se haya incrementado, generando que la oferta del sistema educativo sea bastante diminuta ante las necesidades actuales de la sociedad colombiana.

El nivel de ingreso promedio de las familias colombianas lleva a que una gran parte de los jóvenes de nuestro país deba ingresar al mercado laboral una vez terminan su bachillerato, o, en muchas ocasiones, antes de este ciclo, con el fin de contribuir al sostenimiento del grupo familiar.

Esto ha provocado que la población juvenil, en este momento, esté pidiendo que se le otorguen los mismos beneficios de gratuidad que entrega el Estado para la educación básica y media en pos de acceder a la educación superior, garantizándoles recursos y calidad en los programas académicos que actualmente ofrecen las universidades públicas y privadas del país.

Reflexión

El tema de la reforma a la educación superior hace que todos pensemos en la importancia de tener acceso a la capacitación con calidad para desempeñarnos como profesionales en los diferentes campos empresariales, comerciales e industriales a nivel nacional, sin descuidar la implementación de estrategias que permitan a los jóvenes su incorporación al mercado laboral como profesionales bien calificados, contribuyendo de manera efectiva al desarrollo de Colombia.

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

* Funcionaria administrativa, Universidad del Rosario.

No basta obtener un título profesional

El estudio, considerado en Colombia como un derecho humano de segunda generación, nos obliga a competir por la obtención de un cupo en las universidades públicas o privadas que garanticen programas académicos que cumplan con los estándares de calidad nacionales e internacionales, que nos den la posibilidad de un nivel de vida mucho mejor y, a la vez, nos permitan obtener el reconocimiento en el área de nuestro interés, para nuestro crecimiento a nivel personal y profesional.

El problema, en mi concepto, se presenta cuando el estudiante que se gradúa como bachiller intenta acceder a la educación superior y no lo logra, bien porque no tiene las posibilidades económicas o porque carece de las capacidades cognitivas necesarias. También, aparecen inconvenientes cuando, habiendo logrado la culminación de su carrera profesional, ve que su incorporación al mercado laboral es una realidad casi imposible. Aquí es donde entra el individuo a formar parte de un batallón de “frustrados desocupados”, que ve rotos sus sueños de éxito personal y profesional, sus deseos de obtener un trabajo digno bien remunerado, que garantice su bienestar y el de los suyos. Por el contrario, este grupo de jóvenes se ve obligado a luchar la ardua batalla del rebusque, generándose en su interior “una crisis profesional”, pues en los recintos educativos el estudiante tiene la idea de que todo será mejor para ellos por el simple hecho de lograr su título académico.

En el primer caso, la falta de conocimiento específico en un área determinada o de experiencia en un oficio les cierra la puerta a los jóvenes para vincularse a las masas productivas del país. En el segundo caso, la sobreoferta de profesionales y la poca demanda de recién graduados en áreas consideradas como populares hacen que el resultado sea el mismo: que en el país tengamos un buen grupo de individuos desempleados o subempleados, con todo su conocimiento o habilidades desaprovechados por las empresas legalmente constituidas. Adicionalmente, la falta de posibilidades económicas y de respaldo del Estado no permite a estos jóvenes iniciar un proyecto empresarial diferenciador, que garantice su progreso y el de su familia, convirtiéndose en productores de puestos de trabajo.

Hoy en día, una buena parte de los profesionales son graduados en las universidades para ser “empleados” de empresas ya constituidas, bien sea en cargos gerenciales o en los mandos medios, y no se desarrolla en ellos, de manera adecuada, la habilidad de actuar como generadores de empleo o como

emprendedores de nuevas industrias que permitan el crecimiento y avance del país. Aunque en este aspecto se hacen intentos por implementar “proyectos emprendedores e innovadores”, es casi nulo el número de profesionales que desean comenzar como empresarios independientes, por lo titánico del proyecto o por el poco conocimiento y confianza que tienen en el campo laboral.

La falta de unidad y metas entre la educación básica-media y la educación superior en nuestro país, sumada a la poca calidad en los programas que ofrecen varias universidades o instituciones de formación técnica, tecnológica y profesional, se convierten en un obstáculo para obtener profesionales con iniciativa, arrojados, con gran capacidad y arriesgados empresarios. Ello, sumado a que el Estado, socio mayoritario de todas las empresas, es un actor pasivo que brinda asesoría mínima y da poco apoyo a los profesionales que intentan generar desarrollo y empleo desde su propio patrimonio; incrementa la dificultad para los jóvenes profesionales que tratan de iniciar un nuevo proyecto industrial o comercial, que aporte al desarrollo social del país. Así mismo, la carga tributaria vigente y la competencia desigual entre las empresas empeoran este escenario.

Hoy que se debate en Colombia la indiscutible necesidad de implementar una reforma a la educación superior, que normalice y avale la creación de nuevas instituciones de educación superior, la expansión de las actuales universidades, incluyendo el mejoramiento de la educación a distancia, garantizando en todo momento la calidad en un sistema de educación masificado para beneficio de los estudiantes, se hace necesario evaluar las estrategias que tiene el Estado para la incorporación de los futuros profesionales al mercado laboral, pues es allí donde confluyen todos los problemas sociales de nuestro país.

Un profesional o técnico sin trabajo no puede pretender tener hijos con posibilidades de acceso a la educación superior; además de ser una persona desamparada por el sistema de seguridad social, tendrá un lánguido futuro a largo plazo, convirtiéndose en un adulto mayor sin la posibilidad de obtener una pensión que le permita gozar la última etapa de su vida con calidad y bienestar social, que es lo que, en última instancia, buscamos todos al educarnos y capacitarnos para desempeñar un oficio. Otro punto por tratar es el replanteamiento de la financiación, que sería otorgada a los profesionales del mañana para incrementar la posibilidad de acceder a la educación superior, sin que el factor económico sea el punto determinante en la preparación profesional calificada de los jóvenes.

De lo anterior, tenemos que, si esta reforma se da sin el desarrollo de estrategias para obtener la garantía de la inclusión de los jóvenes al mercado laboral y sin políticas claras para el desarrollo de habilidades profesionales que permitan el incremento de población joven con proyectos emprendedores para la creación de nuevas empresas que sustenten el desarrollo del país, arrojaría como resultado un gran volumen de personas con capacitación, pero sin posibilidades de crecimiento profesional por falta de oportunidades laborales, haciendo que la educación sea un derecho que, día a día, se devalúa de manera acelerada y que no logra su propósito: permitirnos como individuos obtener bienestar económico y social.

Algunas de las propuestas que presentan ocasionalmente nuestros legisladores para detener el crecimiento del desempleo y la falta de oportunidades son contradictorias, como el caso en el que se proponía incrementar en dos años la educación media para retardar el ingreso de jóvenes al mercado laboral de mano de obra no calificada, pues la tendencia mundial es tener programas académicos de nivel superior de duración más corta (de ocho semestres) con mayor calidad y teniendo una segunda o tercera lengua que permita a los profesionales competir en un mercado laboral globalizado.

Las propuestas para el desarrollo de la educación superior que se expongan deberían plantear la coordinación de las universidades e instituciones con las diferentes empresas y con entidades de apoyo empresarial que se enfoquen en resultados realmente efectivos, en lo relacionado con la capacitación impartida para desempeñarse en un oficio. Por esto, también se requiere que el Estado y sus representantes sean profesionales innovadores y creativos que avalen una sociedad con ganas de generar oportunidades laborales a las nuevas generaciones y no simplemente espectadores de las reformas que se den en este campo.

Si tenemos en cuenta que muy pronto entrarán a funcionar los tratados de libre comercio, se hace más urgente la necesidad de ser más competitivos y de mejorar la calidad en la educación que se brinde a la totalidad de la población, pero no únicamente a nivel profesional, sino también a los técnicos y tecnólogos, pues se requiere mano de obra más calificada y especializada en los campos que realmente precisa la economía nacional, lo cual redundará en beneficio de todos.

En resumen, si esta reforma se da sin el desarrollo de estrategias para la creación de nuevas empresas y para la vinculación laboral de los nuevos pro-

fesionales, será solamente un paño de agua tibia al gran problema de fondo: el desempleo.

Conclusiones

1. La educación superior es un derecho que nos garantiza mejorar nuestro nivel de vida, a la vez que se constituye en la base del desarrollo del país.
2. La reforma a la educación superior debe contemplar de manera obligatoria la vinculación de los jóvenes en el mundo laboral, ya sea como empresarios o como profesionales calificados que contribuyan al fortalecimiento de las actuales empresas.
3. La masificación de la educación debe ser un beneficio que nos permita estar capacitados para el desarrollo de tareas específicas, en las cuales se tenga la oportunidad de desempeñarse, y no debe ser un adorno sin trascendencia de los individuos.
4. Es necesario crear estrategias de financiación que permita a los jóvenes estudiar, sin que, al culminar su carrera o programa técnico, tengan una gran deuda económica, aun sin haber tenido la oportunidad de vincularse laboralmente en el campo de estudio.

Bibliografía

Reforma a la educación Ley 30 de 1992: por qué si y por qué no. *Semana*.
REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 30 de 1992*.

Reforma a la Ley 30 de 1992: una labor mucho más allá de una mera reforma legal, que requiere un cambio de percepción sobre el tema, tomando más acciones concretas †

Juan Carlos Andrade F.*

Presentación del tema y problema por resolver

El objeto del presente foro es el de discutir y entender el modelo actual de educación superior que impera en Colombia, para, de esta manera, evaluar la evolución que este ha experimentado a lo largo de los casi 20 años en los que ha estado vigente y reunir propuestas a fin de reformarlo y hacerlo más igualitario y, sobre todo, más eficiente y de alta calidad.

Desde hace muchos años, Colombia está enfrascada en un conflicto interno que ha dejado miles de muertos, desaparecidos, viudas y huérfanos. En este orden de ideas, con la esperanza de acabar la pobreza y la inseguridad que esta guerra ha generado, los gobiernos han optado por una ofensiva militar sin tregua para aniquilar a la insurgencia, lo que genera que gran parte del presupuesto nacional se destine a la compra de material bélico.

Si bien ha habido grandes avances en este campo, hay mayor seguridad y la gente ha empezado a volver a creer en su país, aún existe la sensación de que ese no es el único camino para ser una nación próspera y en paz.

Así las cosas, el objeto del presente texto será, en primera medida, el de responder cuál es, a mi juicio, ese otro camino que le va a permitir al país ser mejor y a su gente incrementar su nivel de vida. Este no es otro que la educación de calidad y responsable de los niños y jóvenes de la sociedad, que, en últimas, son el futuro del país y los encargados de echarlo a andar.

La razón por la que creo que la educación es un tema neurálgico para Colombia es porque ella se constituye en una herramienta fundamental para

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

* Estudiante Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario.

cada ciudadano, ya que le permite ser consciente de su historia, de su talento y capacidades, y le da el ánimo de superarse y la curiosidad de ser inventivo y creativo, lo que, sin duda alguna, puede repercutir en el desarrollo y engrandecimiento de una sociedad, toda vez que la educación y, con ella, el aprendizaje han sido grandes impulsores de las ideas que han cambiado el mundo.

Es así como Colombia debe estar en la obligación de mejorar su sistema educativo y hacerlo más igualitario y accesible a las personas de los estratos sociales más desfavorecidos, dándole prioridad no solo al factor de la cobertura, que *no* es únicamente un tema de números y de niños por salón, sino que está estrechamente ligado al aspecto de la calidad de las instalaciones físicas del plantel, como de su planta docente, como de los libros que se usan para impartir la clase. Es hora de que no sea el dinero un indicativo de calidad de una universidad y de que, cuando se hable de un alma máter pública, no se asocie con algo nefasto y atrasado.

El problema de un sistema de educación superior inequitativo e ineficiente es que los estudiantes salen mal preparados para encontrar un trabajo bien remunerado que les permita darles una vida digna a sus familias, y, además, los profesionales no tienen los insumos para enfrentar y aprovechar las ventajas que trae consigo el mercado global y que hacen atractiva a una nación en el concierto del comercio internacional.

Otro de los inconvenientes que se generan es que el conocimiento y los nuevos avances solo llegan a las élites que tienen la posibilidad de adquirirlos, y, entonces, como sucede hoy en día, el que posee el conocimiento posee el poder, lo que conlleva a que una minoría le diga a la otra gran mayoría cómo debe pensar, en quién creer y en quién no, al no tener la posibilidad de contar con herramientas para formarse un criterio serio e informado sobre los acontecimientos que ocurren diariamente.

Examen al modelo educativo actual

La Constitución de 1991 estaba cargada de una nueva visión de Colombia como Estado social de derecho, lleno de derechos y garantías para hacerlos cumplir, y, por ende, esta carta magna fue el reflejo de un ejercicio plural y democrático, donde todas las fuerzas políticas y sociales pusieron su granito de arena para tener una sociedad más tolerante e incluyente.

En el tema que se trata en el foro, los avances fueron importantes en materia constitucional para hacerlo más diverso y profundo, procurando una

apertura en las ideas y estilos de impartir la enseñanza dirigida hacia una más liberal y enfocada en las artes, las ciencias y la historia. Era un cambio de paradigma de una educación confesional a un modelo científico meramente académico, enfocado en la investigación de los sucesos tal como ocurrieron.

Es, de esta manera, como, desde el artículo 68 en adelante de la carta política, se dice que la educación es una responsabilidad del Estado y que todo colombiano tiene *derecho* a recibir una educación basada en las ciencias, las matemáticas y la democracia, de los 4 a los 18 años; y, del mismo modo, el Estado es el encargado de la construcción de una política educativa, sus parámetros y objetivos, así como de autorizar a particulares para que formen escuelas y colegios e instituciones universitarias que cumplan con los lineamientos que el Estado imparte por medio del Ministerio de Educación Nacional.

De la misma manera, en aquellos preceptos constitucionales se habla de que *todo* ciudadano colombiano tiene derecho a una enseñanza integral acorde con sus capacidades, su cultura y su forma de ver el mundo. Por ejemplo, se afirma que los indígenas deben ser bilingües; también, se propende por una educación para las personas con discapacidad, los ancianos y los niños, cuyos derechos están expuestos en el artículo 44 de la carta; se señala que las necesidades de los niños son preferentes y que merecen una forma de vida digna y con una familia que les brinde una educación de calidad.

Partiendo de estas bases señaladas por la Constitución, se ha generado una serie de leyes y planes de desarrollo, enmarcados, a su vez, por planes estratégicos nacionales de educación a 10 años.

Es necesario decir que, al revisar los contenidos de dichas estrategias, se observa que son demasiado ambiciosas en el sentido de que pretenden un sinnúmero de metas en el campo de la educación, como aumentar la cobertura y mejorar la calidad de los contenidos de las asignaturas.

En cuanto al desarrollo legal del tema, se han formulado leyes, como la 115 de 1994, y, en cuanto a educación superior, la discutida Ley 30 de 1992, que es la que define qué es una institución universitaria, su estructura y su composición directiva; además, se pregona en ella la autonomía frente al gobierno, es decir que ella misma puede elegir hacia qué rumbo puede encaminarse, así como qué carreras y qué planes de estudios impartir, y qué enfoque darles a las asignaturas. En este orden de ideas, la Ley 30 trae otros centros de enseñanza, tales como el instituto técnico y tecnológico.

Si bien esa proliferación de opciones en materia de educación superior ha permitido que millones de personas puedan estudiar de acuerdo con sus intereses, afinidades intelectuales y capacidad económica, en esta misma línea, la mencionada legislación toca el aspecto de financiamiento de estos centros de enseñanza, que son de propiedad y manejo del Estado, y fija los mecanismos según los cuales el dinero va a llegar a sus arcas, dejando muy en claro que el presupuesto anual de dichas instituciones no puede sobrepasar el tope que el gobierno les asigna.

Debates acerca de la reforma de la Ley 30

La polémica que se ha suscitado por el proyecto de reforma a Ley 30 propuesta a consideración del Congreso fue que se centró solo en un factor de los muchos que componen el tema educativo nacional, el cual fue la inyección de recursos a las universidades públicas, con la creencia de que con ese único hecho la calidad iba a incrementarse ostensiblemente, en los servicios de mejores docentes, aulas, laboratorios y cupos, tal como pasa en la empresa privada, cuando es bien conocido que en la educación juega mucho el factor humano representado por el estudiantado, sus padres, los maestros y quienes intervienen en la formulación de política pública al respecto.

Lo que más generó suspicacias de la iniciativa del presidente Juan Manuel Santos y de su ministra María Ocampo es la posibilidad de que el sector privado fuera el que aportara ese capital para investigación y que pudiese prestar asesoría técnica y con personal calificado.

El aspecto anterior fue interpretado por los críticos de la reforma como la puerta de entrada a la privatización de la educación de carácter público, puesto que esto le daría la posibilidad a la empresa privada de tener poder decisorio, amparada en el monto de su inversión, porque, en su lógica de negocio, estas esperan una ganancia derivada de su inyección de dinero.

Otro aspecto difícil de entender para quienes no compartieron la idea del ejecutivo fue esos cálculos demasiado abstractos en materia económica, según los cuales la inversión que el Estado está realizando en educación para mantener a flote las universidades que son de su resorte iba a aumentar tres puntos del producto interno bruto (PIB) por años, y que esto estaba en el orden de 45 mil millones de pesos adicionales de los que hay ahora.

Sin embargo, hay una pregunta que flota en el ambiente: ¿no queda la educación a la deriva y dependiendo exclusivamente de la situación económica del

país? A mi modo de ver, me inclino a creer que esta es incierta para un sector que no tiene la mayor importancia en la agenda pública nacional; además, sin saber a ciencia cierta con cuánto dinero se cuenta, cómo se puede construir una política educativa sólida e incluyente, pero, sobre todo, de mayor calidad.

Ahora, con el ánimo de afirmar y sostener lo que dice en el título del presente texto, es menester señalar que la educación es un tema tangencial para la sociedad colombiana y que debe tener el apoyo y el cuidado no solo del gobierno, sino de la sociedad civil en su conjunto, y que es ella la que debe ser el motor del cambio de paradigma en este aspecto, porque, como ya se mencionó antes, la educación es más que un asunto legal y financiero. No se trata pues de números, sino de seres humanos que tienen necesidades y sueños y que requieren orientación e instrucción, ya que no es suficiente con estar matriculado en una universidad y asistir, sino que debe mirarse la clase de servicio que allí se recibe.

La cobertura

Las anteriores disquisiciones nos llevan a hablar acerca de la cobertura de la educación superior en Colombia, que, de acuerdo con información del Departamento Nacional de Planeación (DNP), es del 24% de la población universitaria colombiana a corte del 2010, lo que llama ineludiblemente a aumentar tal cobertura, para así lograr que la mayoría de gente esté capacitada y que tenga salida laboral.

El aspecto de la salida laboral es de vital importancia, puesto que es lo que le da la guía al sistema para saber hacia dónde dirigir sus esfuerzos de cambio, como se evidencia en el estudio que realizó el periodista argentino Andrés Oppenheimer titulado *Basta de historias*, que trata el tema de la educación en la región latinoamericana, mediante un juicioso análisis comparativo con los sistemas en Finlandia, Israel, Corea del Sur y Singapur, del que extrae 12 claves para mejorar la educación continental.

La razón por la cual escogí este enfoque o modelo para desarrollar el texto es porque tengo la profunda convicción de que es posible que el trabajo de construcción legal de la reforma se quede en veremos, como muchas grandes reformas en la historia del país, y, si lo mismo sucede con la educación, esta podría fracasar y, con ello, llevarse la esperanza del progreso de Colombia.

Lo primero por tener en cuenta es que la educación es un asunto que nos concierne a todos, no solo a los estudiantes, a los docentes y a sus profesores,

sino también a los empresarios, a las organizaciones civiles y a los grupos de presión. Es hora de lograr y generar puentes de contacto entre la empresa privada y la comunidad académica, para construir un camino conjunto, lo cual entraña la necesidad de que se apoyen mutuamente.

Para explicar esta idea, es menester acudir al estudio ya citado del comunicador argentino y tomar un ejemplo de dicha alianza de la universidad con la empresa, que es la que existe en las grandes universidades de Israel con la clase empresarial, donde aquella cuenta con recursos destinados para varios aspectos, a saber:

- Apoyo financiero y logístico a la labor en investigación para el desarrollo de nuevas tecnologías, que deben estar tendientes a producir conocimiento, ya que la base de la economía del siglo XXI es crear productos con un valor agregado.
- Luego de la investigación y las pruebas de viabilidad del producto, viene la asesoría de la empresa en el tema del mercadeo y la comercialización de este, a fin de poder materializar y lograr que ese conocimiento genere desarrollo.
- De esta manera, hay que decir que la enseñanza de estos ejemplos es que la clave es que la educación se construya en torno a las necesidades del mercado laboral y que las carreras deben amoldarse a las necesidades del siglo XXI.

A mi modo de ver, hay que destacar los aspectos positivos de una alianza de esta naturaleza y dejar de percibirla como una intromisión de lo privado en lo público, sino que, por el contrario, debe tomarse como una acción de complementariedad donde ambas partes salen ganando.

Es, de igual forma, la oportunidad para desbaratar esa rivalidad entre lo público y lo privado, y de borrar de nuestro imaginario colectivo la idea preconcebida acerca de que lo privado es mucho mejor que lo estatal y que la calidad y los buenos servicios del sector están sujetos a lo que cueste una matrícula de una universidad, porque este criterio viola la Constitución Nacional, la cual sostiene que la educación es un derecho de todos; además, la carta magna no pone restricciones a este derecho, y la labor del Estado y la sociedad es ajustarse a lo que ella dicta.

Así las cosas, lo primordial, si se quiere aumentar drásticamente la calidad de la educación nacional, es que hay que ser rigurosos con la selección de los docentes desde el preescolar, pasando por la primaria y la secundaria, exigiéndoles mayor preparación académica, como licenciaturas, posgrados o maestrías en educación, y, además, que estudien pedagogía, para que sepan los mejores métodos de enseñar ciertas materias.

En esta misma línea, es importante darles a los maestros mejor estatus social y mayores incentivos cuando hagan bien su trabajo. La falencia en los anteriores puntos es lo que, a mi juicio, está generando que el sistema falle, y esto es porque:

- Los profesores no se preparan lo suficiente y se asume que cualquiera puede ejercer esta profesión.
- Enlazado con el punto anterior, los requisitos para acceder a la magistratura son bastante laxos.
- Esta actividad no tiene muchas veces la paga merecida acorde con la inmensa responsabilidad que representa el educar seres humanos, porque esa es la base para la construcción de un buen porvenir para los estudiantes y, por ende, para el país.

De acuerdo con el argumento anterior, es preciso señalar que sería pertinente mejorar la carrera de docente, volviéndola más rigurosa y profesionalizándola aún más, exaltando a quienes son expertos en la materia y otorgándoles una serie de incentivos, como:

- Mejores salarios conforme con sus estudios y el grado de preparación que tienen, sea pregrado, licenciatura, maestría o doctorado.
- Premiar las buenas iniciativas de los maestros y darles financiamiento y difusión.

Para lograr mayor cobertura y nivelación del sistema, es necesario mejorar y universalizar lo que se conoce como educación especial, que abarca a los estudiantes con necesidades educativas especiales, no solo incluyendo a las personas en situación de discapacidad (entre las que se cuentan invidentes y sordomudos), sino también a los llamados niños genio.

El tema lo traigo a colación dado que en las instrucciones de educación superior hay un faltante importante de planes de naturaleza interdisciplinaria de carácter permanente que estén compuestos por:

- Médicos.
- Terapeutas.
- Docentes de los alumnos implicados.
- Padres de los estudiantes beneficiados.

La razón de la iniciativa planteada es que, según el censo del 2005, el 6,33% de los habitantes del país tienen alguna discapacidad, y, en gran medida, el sistema educativo los está dejando aislados, lo que significaría la no aplicación de esa idea constitucional de que la educación es para todos.

Ahora cabe preguntarse ¿quiénes son todos?

Examinando el modelo actual y teniendo presente sus inequidades y defectos, cabe afirmar que ese *todos* son los que tienen dinero y pueden pagarse una educación de calidad, y los que poseen herramientas para educarse de manera amplia son los que acceden a las mejores becas, pero qué pasa con los que no tienen y no pueden ir a la universidad porque deben trabajar, potencial que claramente se desperdicia.

De igual manera, creo que se puede incrementar la cobertura eliminando la segregación social del ámbito de la educación superior, es decir que no existan diferencias abismales entre lo público y lo privado, que los distintos estudiantes interactúen, que haya un estándar unificado de requisitos de aceptación en uno u otro escenario, que existan tarifas diferenciales para estudiantes de escasos recursos; de lo que se trata es de universalizar y democratizar la educación superior.

Si bien el tema de los recursos es esencial a la hora de pensar en la operatividad del sistema, y, si es necesario para sus mejoras contar con más dinero, lo primordial es *saber* cómo invertirlo de forma correcta y cómo optimizarlo, para que las cifras de cobertura y calidad se reflejen en los que tienen la posibilidad de educarse, porque, si no, esas estadísticas serán falsas y engañosas, y, si no nos deja ver como sociedad qué fallas tenemos, no es posible corregirlas.

Innovación, ciencia y tecnología

En cuanto a innovación, ciencia y tecnología, pienso que Colombia debe invertir más porción de su PIB en desarrollo de patentes y valores agregados que destaquen al país internacionalmente, tal como ha logrado hacer India, que se convirtió en una potencia en la producción de *software* para compañías multinacionales, las cuales se trasladan a ese territorio y llevan progreso y desarrollo al país, sobre todo teniendo en cuenta que este siglo XXI está dominado por el conocimiento y quien lo posee lleva la batuta del desarrollo del mundo.

Es hora de que COLCIENCIAS salga a buscar por todo el territorio nacional más proyectos que financiar y darles empuje con un fondo mixto que controle una junta independiente, la que, a su vez, escogerá los proyectos y les hará el mercadeo para vender los productos, así como que la universidad esté siempre en comunicación con la empresa, para que responda a las necesidades de esta.

Por la misma vía, considero que, desde el colegio, se debe incentivar el gusto y el trabajo por la ciencia y la investigación, ya que estas ayudan a mejorar la calidad de vida día a día de los ciudadanos.

Autonomía y democracia

En cuanto al tema de la autonomía, hay que salir en defensa de esta prerrogativa que tienen las instituciones de educación superior, la que es fundamental para lograr el desarrollo y el objeto de la enseñanza, y el enfoque de la universidad, y, además, el tener la facultad de darse su reglamento, decidir sus requisitos de admisión y buscar los docentes idóneos para cada uno de los programas de carrera profesional.

Ese fue un aspecto que realmente se veía amenazado en la citada reforma de la Ley 30, porque se creaban mecanismos bastante rígidos para desembolsar el dinero y la cantidad exacta de que hablaba la nueva legislación, donde claramente se pretendía por parte del gobierno influir en la organización financiera de las universidades y, de esta manera, ponerle frenos y condiciones para brindarles el capital.

En cuanto al tema de la democracia, es, en últimas, la esencia de la presente propuesta, porque, más que una reforma, es un programa y un plan concreto en el que todos los sectores de la sociedad debemos participar en distintos niveles:

- Crear grupos de presión social y mediáticos con personajes influyentes, los que, a su vez, deben tener objetivos a corto, a mediano y a largo plazo, e interlocución con el gobierno, por intermedio del Ministerio de Educación Nacional, para realizar una agenda concertada con un cronograma a fin de cumplir las metas.
- Es necesario, del mismo modo, organizar foros de actualización del tema de la educación y la discusión de nuevas estrategias para modernizar los contenidos y poder amoldarse a los últimos adelantos tecnológicos.
- En esa misma línea, pienso que es preciso poner en práctica los puntos anteriormente expuestos, lo que estaría abonando el terreno para llegar a una reforma legal que de verdad se cumpla y que tenga plena aplicación e incidencia en las personas que intervienen en el sector educativo.

Conclusiones

En primer lugar, hay que afirmar que el tema educativo es la estrategia integral que va a generar un cambio político-económico y social, porque es la única forma de buscar nuevas y variadas alternativas al conflicto armado, a la pobreza, a la injusticia, y de lograr que la gente se dé cuenta del potencial que tiene, para, así, poder tener el chance de explotar sus habilidades y, lo más importante, de saber vender lo que aprenden por medio de la educación, a fin de ganarse la vida de una manera justa y honrada.

Tal como al comienzo del presente escrito, el camino de la educación brinda opciones laborales diversas, pero lo fundamental es que permite conseguir buenos sueldos y condiciones dignas de vida, porque es precisamente la falta de educación lo que ha derivado en la violencia y el maltrato que vive esta sociedad; es, pues, esta la clave para conseguir la paz y acabar con este conflicto.

Dicho sea de paso, la educación debe ser elevada a un plano más protagónico y crear una verdadera alianza entre la empresa privada y la universidad, con la idea de beneficiar a los dos sectores, hecho que se va a traducir en una mayor salida laboral sin que se afecte la autonomía universitaria.

Una gran conclusión de la presente ponencia es que la educación es un tema demasiado complejo y que involucra muchos intereses, entre ellos el futuro de la gente, por lo que no es suficiente mirarla desde una óptica económica y financiera, ya que, así se cobre por la prestación, esta, más que un

negocio, es un servicio público y un derecho fundamental. Para terminar, hay que resumir la idea de que la educación no es solo un tema legal, sino social, de ahí que su relevancia sea tal como para dejarla en manos de los gobiernos.

Bibliografía

OPPENHEIMER, A. (2010). *Basta de historias*. Ed. Debate.

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución política*.

———. *Ley 115 de 1994*.

———. *Ley 30 de 1992*.

———. *Proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992*.

Las conferencias mundiales sobre educación superior: objetivos y algunos avances †

Julián David Cortés S.*

Introducción

Entre el 5 y el 9 de octubre de 1998, días otoñales en la “Ciudad de la Luz” (París, Francia), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) celebró en sus oficinas principales la *I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, bajo el lema “La educación superior en el siglo XXI”.

Este evento congregó a más de cuatro mil participantes, entre ellos: 182 Estados miembros, representantes de la comunidad académica mundial, entes políticos, económicos y del trabajo, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, organismos financieros públicos y privados, entre otros. Una empresa global que debatió en función de resolver, en la medida posible, una *pregunta*, fundada en los humanos regidos por valores éticos (universales), científicos (objetivos) y culturales (patrimoniales), y visionarios de los tiempos sosegados y turbios por venir: ¿de qué manera la ciencia y la educación superior determinarán el bienestar de los individuos y las naciones en el futuro?

Reincidentemente, en la misma ciudad, pero en el verano del 2008 (del 5 al 8 de julio), la UNESCO organizó la *II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, una empresa de la misma envergadura que su predecesora. El lema de la II Conferencia se enmarcó en “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Un enfoque más pragmático que prospectivo sobre los vértices aludidos: educación superior –de ahora en adelante ES– e investigación (básica y aplicada).

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

* Joven investigador Colciencias-Universidad del Rosario, Facultad de Administración, Administración de negocios internacionales, Universidad del Rosario.

En ambas conferencias, los temas tratados eran, y seguirán siendo, de interés global. De manera que la presente ponencia intentará abordar las conclusiones de dichas conferencias, *algunos*¹ de los resultados –por cuestiones eminentemente de espacio– que ha logrado la comunidad internacional para el cumplimiento de las misiones adquiridas por los Estados suscritos y las brechas halladas durante la indagación, que resulta de vital importancia tener en cuenta.

En la I Conferencia, después de la revisión de documentos regionales acerca del estado de la ES, se llegó a un mutuo acuerdo sobre su contexto internacional, acompañado de ciertas características (tabla 1) (UNESCO, 1998):

Tabla 1. Contexto y factores de la ES en la I Conferencia

Factores	Características
Mundialización	Mundialización de los problemas (extrema complejidad).
	Internacionalización de los intercambios humanos.
	Circulación de ideas.
	Problemas irresolubles a la luz de políticas aisladas.
Democratización	Educación: componente del progreso y de la preservación democrática.
	Inclusión de la mujer.
Progreso de las ciencias y la tecnología	El desarrollo de un país: prerequisite para el de la ciencia.
	Las TIC* como factor de interconectividad virtual, pero también como nueva brecha digital entre las naciones.
Medio ambiente	La perdurabilidad de un medio ambiente que conserve la vida debe ser un tema transversal a todas las ciencias.

(Continúa)

¹ El autor admite abiertamente que los indicadores estratégicos examinados en el presente documento son de índole mayoritariamente cuantificable. Escenarios estratégicos, pero difícilmente cuantificables, como, por ejemplo: la influencia del conocimiento de las culturas indígenas en la comprensión de la realidad mundial; o el *resultado* de la interacción sistémica y transversal de variables, como una educación para la vida y no únicamente para el mercado; el fomento al pensamiento libre y crítico; el capital humano y social de la ES; recursos espaciales, bibliográficos, de autoaprendizaje, tecnológicos, económicos y culturales, a saber, con todo lo anterior: *calidad en la ES*, no pudieron ser abordados y responsablemente ampliados por cuestiones de espacio en esta ponencia, lo que, sin duda, deja un amplio y emocionante espectro para el ejercicio crítico del debate sobre la ES, pero habiendo contribuido a la observación general sobre los avances del sistema, desde el foco del *llamamiento a la acción* de la UNESCO y sus Estados miembros.

Factores	Características
Exclusión social	Inclusión de los jóvenes al sector productivo.
	Promover y respetar los derechos humanos.
	Voluntad política para invertir en el desarrollo humano.
	Sentido de solidaridad.
Éxodo de profesionales	Movilización de organismos estatales para la inclusión social.
Conflictos armados	Reforzar el sentido de pertenencia de los profesionales (sin eliminar la movilidad).
	Valores dentro de la sociedad ya son imperceptibles.
	Universidad como restauradora de la idea de paz.
Confianza en los estudiantes y en su futuro.	Valores dentro de la sociedad ya son imperceptibles.
	Universidad como restauradora de la idea de paz.
	Confianza en los estudiantes y en su futuro.

* Tecnologías de la información y las comunicaciones.

Fuente: (UNESCO, 1998). Elaboración propia.

Partiendo de la estructuración de dicho contexto internacional, la Conferencia pactó una hoja de ruta para la acción, o grandes tareas por realizar para la ES del siglo XXI (tabla 2) (UNESCO, 1998):

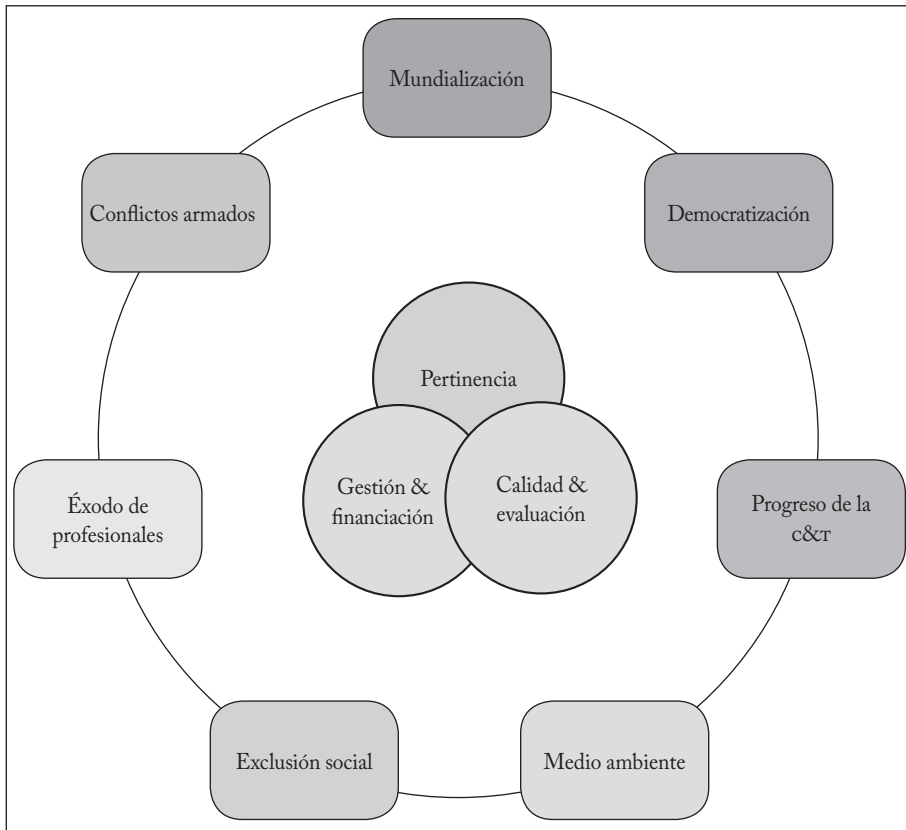
Tabla 2. Tareas de la ES en el siglo XXI

Tarea	Características
Pertinencia	Instauración de una educación para la vida.
	Fundación de la educación para una sociedad-economía del conocimiento.
	Constante actualización de los currículos.
	Inclusión de los estudiantes para la pertinencia de su formación.
Calidad en su evaluación	Deber de igualdad y justicia <i>versus</i> restricción financiera.
	Ética y moral del uso del conocimiento.
Gestión y financiación	Fortalecer el trabajo colegiado y la transparencia.
	Si bien la ES ha desarrollado una relación fuerte con el mundo económico, no debe basarse en este para un horizonte social.
	Respetar la autonomía de los establecimientos y la libertad académica.
	Fortalecer la flexibilidad de la ES a una demanda creciente.
	Intensificar el uso de las TIC.
	Si bien la ES es responsabilidad del Estado, no se le debe dejar solo.
	La cooperación internacional para fortalecer la calidad, la pertinencia y la eficiencia.

Fuente: (UNESCO, 1998). Elaboración propia.

De este modo, se puede recrear el modelo temático de la Conferencia, esto con el propósito de sintetizar tanto los objetivos –tareas– que la comunidad internacional se propuso desarrollar durante el principio de siglo como el contexto sobre el cual se edificaron dichos propósitos (figura 1):

Figura 1. Estructura contextual y concluyente de la Conferencia



Fuente: (UNESCO, 1998). Elaboración propia.

En la II Conferencia, se conservó la mayoría de los ejes temáticos y objetivos derivados de la I, aunque se tomaron en cuenta las conclusiones y recomendaciones de las seis conferencias regionales,² para actualizar, rede-

² Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo.

finir y fortalecer el rumbo tomado desde 1998, de las cuales cabe resaltar las siguientes (UNESCO, 2009):

1. Se admite un déficit mundial de docentes, lo cual es un factor que incide negativamente en la oferta, el acceso y la calidad.
2. A lo anterior, se debe integrar a la ES talento humano experto en planificación educativa y aumentar la investigación en pedagogía, optimizando así las estrategias didácticas en el proceso de aprendizaje.
3. Es necesario fortalecer la difusión de las producciones científicas, a través del uso de las TIC.
4. Hay que tener en cuenta los sistemas de conocimiento (saber ancestral) de los indígenas para ampliar nuestra comprensión (cosmovisión) de los problemas que atañen a las naciones.

A fin de cumplir las tareas delimitadas en el contexto internacional en el marco de las dos conferencias, la UNESCO instituyó el *llamamiento a la acción* por parte de los Estados miembros y como organismo especializado de las Naciones Unidas, con la esencia de erigir un compromiso internacional. Los factores que integraron ambos llamamientos fueron los siguientes (tabla 3) (UNESCO, 1998, 2009):

Tabla 3. Llamamiento a la acción: conferencias I y II

Por parte de los Estados miembros	Por parte de la UNESCO
Crear un marco legislativo para que la ES sea un derecho humano universal.	Prestar asistencia en la formulación de estrategias a largo plazo.
Garantizar las condiciones para el ejercicio de la libertad académica.	Facilitar la divulgación de experiencias exitosas en ES.
Afianzar la relación de la ES con el mundo laboral.	Ayudar a los gobiernos para abordar problemas modernos de la ES.
Aumentar inversión en ES e I+D.	Estimular la movilidad y los intercambios internacionales.
Establecer y fortalecer la garantía de calidad y marcos normativos.	Fortalecer la participación de los estudiantes en los foros de la UNESCO.
Ampliar formación de docentes.	Velar por el seguimiento de los avances firmados en las conferencias mundiales.
Alentar el acceso de las mujeres en la ES.	Fortalecer el equipo de trabajo de la UNESCO-ADEA en África.

(Continúa)

Por parte de los Estados miembros	Por parte de la UNESCO
Garantizar igualdad de acceso a minorías.	
Crear mecanismos para mitigar el éxodo de competencias.	
Incrementar la cooperación regional.	
Dotar de autonomía a la ES de los países en vía de desarrollo.	
Flexibilizar las vías de acceso a la ES.	
Incentivar la participación estudiantil en la ES.	
Luchar contra las “fábricas de diplomas”.	
Crear sistemas de investigación flexibles.	
Aumentar el uso de las TIC para el aprendizaje abierto.	

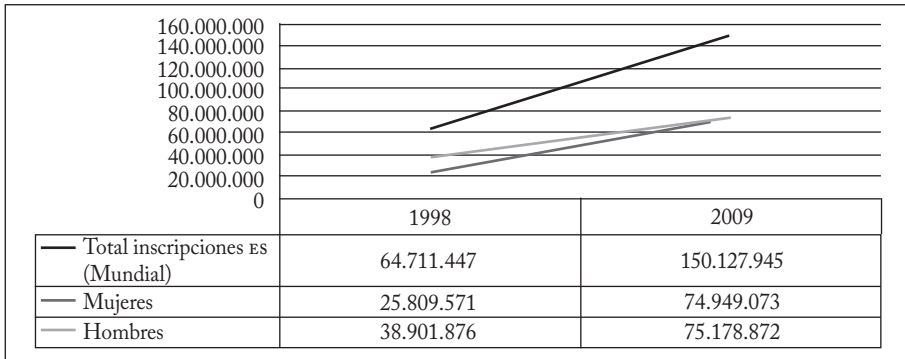
Fuente: (UNESCO, 1998, 2009). Elaboración propia.

Subsecuentemente, con base en la estructura contextual y concluyente, y el *llamamiento a la acción* por parte de la UNESCO y los Estados miembros, se focalizará el análisis de datos sobre la ES en sus áreas primordiales y en varios de sus ámbitos estratégicos:

1. Número de inscritos en programas de ES.
2. Porcentaje de graduados.
3. Gasto en actividades de investigación y desarrollo (I+D).
4. Talento humano en el sector de la ES: profesores, personal en I+D e investigadores.
5. Porcentaje del gasto público en ES.

A continuación, se vislumbra el avance que han tenido los esfuerzos de la comunidad internacional para aumentar la inscripción de personas en la ES desde 1998 hasta el 2009 (figura 2) (anexos 1 y 2) (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2009):

Figura 2. Total de inscritos en ES 1998-2009 por género³



Fuente: (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2009). Elaboración propia.

Los datos indican que, en 1998, el total de inscritos en programas de ES⁴ fue de 64.711.447 personas, de los cuales 25.809.571 fueron mujeres (38,9%) y 38.901.876 (60,1%), hombres. Durante la década posterior a la I Conferencia y hasta la II, las cifras tuvieron un aumento notable: en el 2009, el total de inscritos fue de 150.127.945 (85.416.498 personas más que en 1998; un incremento del 132%), de los cuales 74.949.073 fueron mujeres (equivalentes al 49,9%. 49.139.502 más que en 1998. Correspondiente a un aumento porcentual del 190% durante la década) y 75.178.872 hombres (equivalentes al 50,1% en el 2009. 36.276.996 millones más que en 1998. Correspondiente a un aumento porcentual del 93% durante la década).

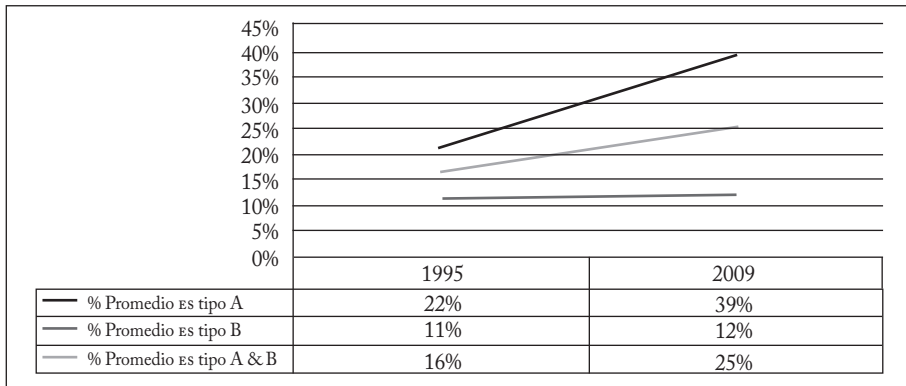
Notoriamente, el propósito no es solo aumentar las inscripciones, también es que los inscritos culminen satisfactoriamente sus estudios y se gradúen. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en sus 34 Estados miembros,⁵ la comparación del porcentaje promedio de personas graduadas en 1998 y 2009 muestra una evolución ascendente, aunque no totalmente satisfactoria (figura 3) (OCDE, 2011):

³ La misma gráfica de datos muestra el cierre de la brecha entre hombres y mujeres inscritos durante la década.

⁴ Están incluidos los programas de tipo A (ISCED 5 A: técnicos y tecnólogos), tipo B (ISCED 5 B: profesionales) y nivel 6 (doctorados) (OCDE, 2003).

⁵ Anexo 3.

Figura 3. Porcentaje promedio de graduados de programas de ES tipo A y B en Estados miembros de la OCDE 1998-2009



Fuente: (OCDE, 2011). Elaboración propia.

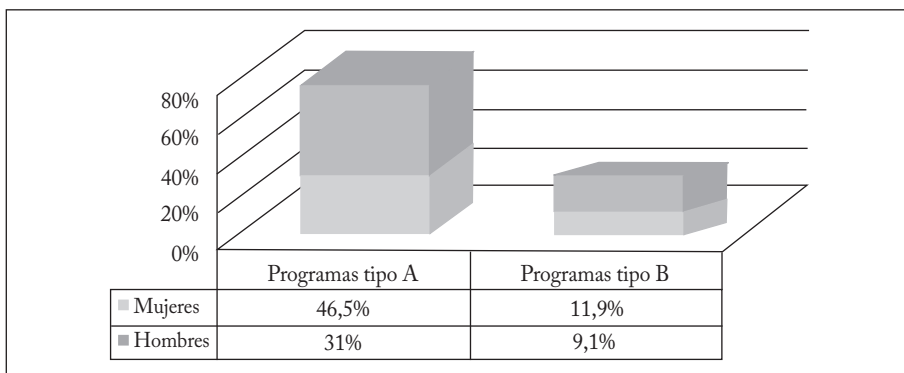
El porcentaje promedio de graduados de programas de ES de tipo A y B en 1998 fue del 16%, y del 25% en el 2009, aumentando un 9%. En el 2009, del total de personas graduadas, el 46,5% corresponde a mujeres y el 31%, a hombres, en programas de ES de tipo A. En programas de tipo B, el porcentaje fue del 11,9% para las mujeres y del 9,1% para los hombres. En ambos programas, las mujeres dominan el porcentaje de graduados por género⁶ (figura 4) (OCDE, 2011).

Otra de las áreas estratégicas estipuladas fue el incremento de la inversión en actividades de I+D, de modo que, a continuación, se analizará el comportamiento de esta esfera primordial entre 1998 y 2005⁷ (figura 5) (anexos 4 y 5) (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2005):

⁶ Las mujeres representan la mayoría de personas graduadas en áreas como educación, ciencias de la salud y artes; los hombres, por otro lado, dominan el cuerpo de graduados en ingeniería, manufactura y construcción.

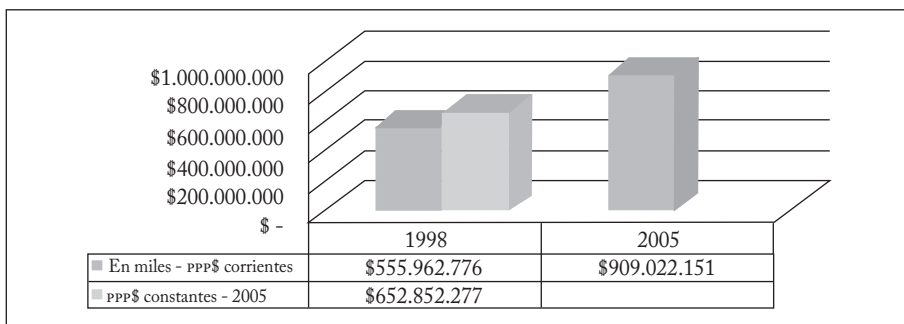
⁷ Esto debido a que, en el 2009, la existencia de datos no es representativa en comparación con la del 2005.

Figura 4. Porcentaje de personas graduadas por género y tipo de programa - 2009



Fuente: (OCDE, 2011). Elaboración propia.

Figura 5. Aumento del gasto interno bruto en I+D (GERD) en miles de PPP\$⁸ a precios corrientes y constantes



Fuente: (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2005). Elaboración propia.

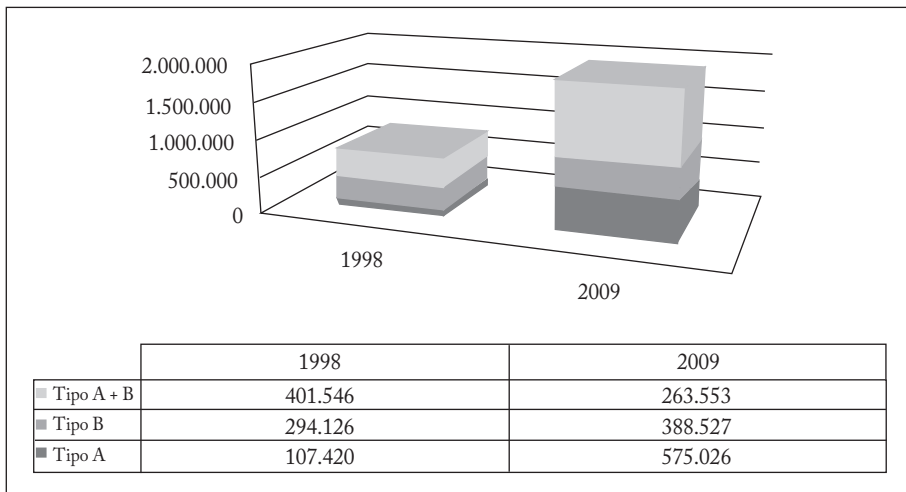
La tendencia de la inversión en I+D a nivel global es diáfana: a precios constantes al 2005, el aumento entre 1998 y 2005 fue de PPP\$256.165.874.000 (equivalentes a un incremento del 39%), todo ello en menos de una década.

Como se observó anteriormente, el número de personas inscritas en programas de ES ascendió considerablemente, de manera que el déficit de

⁸ PPP\$: *purchasing power parities* (paridades de poder adquisitivo, PPA): es una tasa de conversión de divisas en dólares estadounidenses, que elimina las diferencias en los niveles de precios entre los países. Cuando el gasto en el producto nacional bruto de distintos países se convierte en una moneda común a través de PPA, es, en efecto, la expresión del mismo conjunto de precios internacionales para cualquier volumen de bienes y servicios. En últimas, cualquier suma de dinero convertida a PPA será la misma canasta de bienes y servicios en todos los países. (UNESCO, 2012).

profesores –y del cuerpo académico y de investigación básica y aplicada en general– que se afirmó en la II Conferencia es un problema incidente en toda la estructura de la ES. A continuación, se analiza el número de profesores de tiempo completo y catedráticos, personal dedicado a actividades de I+D e investigadores, y su evolución durante la década (anexos 6, 7 y 8) (figuras 6, 7 y 8) (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2007):

Figura 6. Número de profesores programas tipo A y B 1998-2009

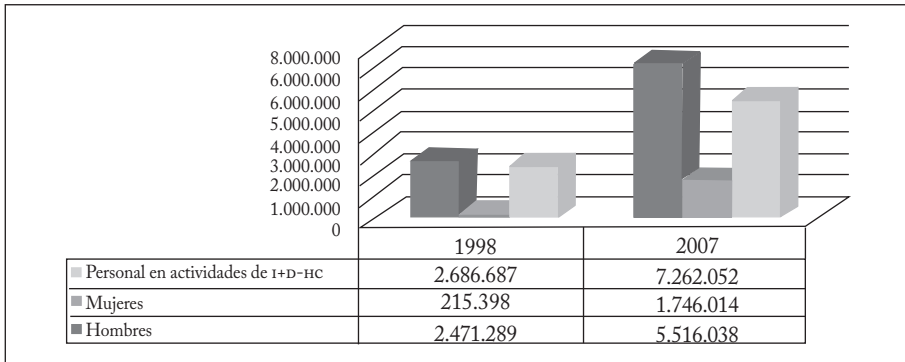


Fuente: (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2007). Elaboración propia.

El aumento en el número de profesores fue de 562.007 (equivalente al 139%). Claramente, el incremento se presentó más en los profesores de programas tipo A que tipo B; esto revela que los esfuerzos para aumentar la planta profesoral han hecho efecto en el sector profesional de la ES, más que los programas técnicos y tecnológicos.

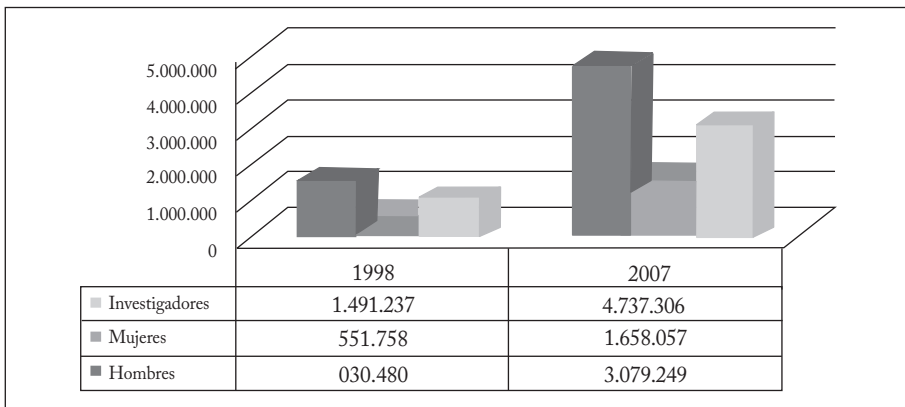
Igualmente, en el sector de I+D, los avances son considerables. El aumento de personal vinculado HC se incrementó en 4.575.365 personas (equivalentes al 170%). Las mujeres también aumentaron su participación en el sector en 1.530.616 vinculaciones (más de siete veces); los hombres, en cambio, incrementaron su participación en 3.044.749, un poco más de 1,23 veces.

Figura 7. Número de personas por género dedicadas (HC)⁹ a actividades de I+D 1998-2007



Fuente: (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2007). Elaboración propia.

Figura 8. Número de investigadores (HC) por género 1998-2007



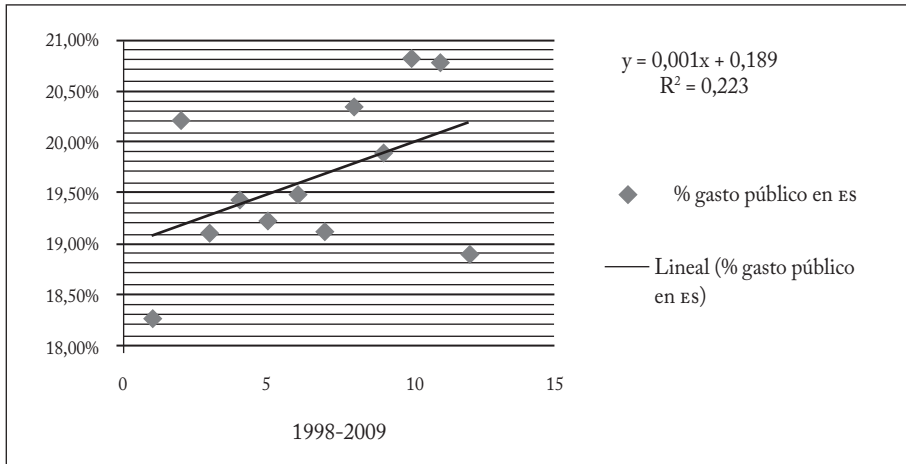
Fuente: (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 1998-2007). Elaboración propia.

El crecimiento en la cifra de investigadores también invita a una reflexión positiva: 3.246.069 investigadores más están activos (un poco más del doble que en 1998). Las mujeres incrementaron su participación en 1.106.299 personas (el doble) y los hombres en 2.139.769 (un poco más del doble, igualmente).

⁹ *Headcount*: dato del total de personal que está dedicado a actividades de I+D o investigación, parcial o totalmente (medio tiempo o tiempo completo). (UNESCO, 2012).

Como área estratégica final, el porcentaje de gasto público por nivel educativo (en este caso, el terciario)¹⁰ ha aumentado entre 1998 y 2009 (figura 9) (anexo 9) (Instituto de Estadística de la UNESCO, 1998-2009):

Figura 9. Porcentaje de gasto público por nivel educativo. Terciario. 1998-2009



Fuente: (Instituto de Estadística de la UNESCO, 1998-2009). Elaboración propia.

Si bien el porcentaje promedio durante la década fue del 19,6% (nunca bajando del 18%, pero tampoco aumentando al 21%), con algunas fluctuaciones a través del tiempo, la tendencia general del gasto público en ES es creciente.

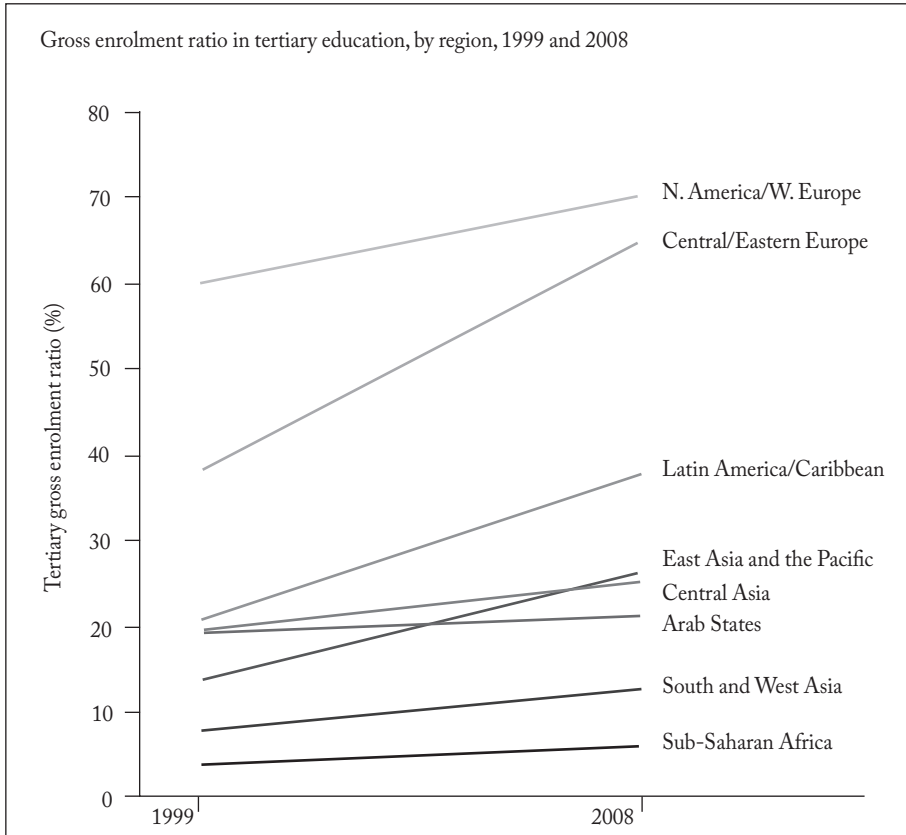
Con todo lo anterior, si bien las cifras globales de algunas áreas estratégicas muestran un significativo progreso en la ES a nivel general, existen eslabones débiles que disminuyen la robustez adquirida por el sistema.

Las brechas regionales (países en vía de desarrollo) de participación en la ES no muestran avances tan significativos. En los Estados Unidos y Europa occidental, el radio de inscripciones en programas de ES, en el 2008, fue cercano al 70%, y, en el mismo período, fue del 6% en la región subsahariana (figura 10). Esta brecha ha seguido aumentando, pues depende directamente de la inversión nacional que se haga en ES; por ejemplo: en Francia, Reino Unido y los Estados Unidos, el gasto gubernamental promedio por estu-

¹⁰ La mitad de los países gasta entre el 3,4 y 5,7% del PIB en educación (2008-2011) (UNESCO, 2008-2011).

dian­te de ES es de PPP\$10.000; en Benín, Camerún o India, es de PPP\$3.000 (UNESCO, 2011):

Figura 10. Brechas regionales de insc­ritos en ES



Fuente: UNESCO, 2011.

Otra de las brechas que impacta negativamente el sistema es la necesidad de personas cada vez más capacitadas y competitivas en el mercado laboral, lo que, al parecer, no significa algo negativo per se. El efecto colateral de esta tendencia es la destrucción paulatina de trabajos que no requieren conocimientos avanzados, que, en últimas, son los que desempeñan personas sin educación o con educación primaria, secundaria y hasta terciaria sin finalizar.

Evidencias provenientes de la Unión Europea muestran esta asimetría: en la próxima década, Europa perderá 2,8 millones de empleos en el sector

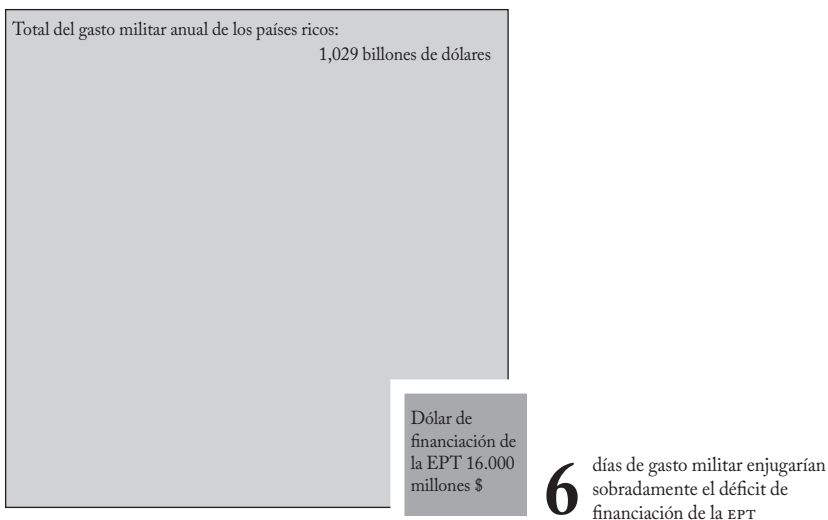
primario y 2,2 millones en el manufacturero, mientras se crean 10,7 millones de empleos en el sector de transporte, negocios y servicios. Adicionalmente, la proyección de creación de trabajo neta sugiere que la creación de 7,2 millones de plazas laborales especializadas vendrá de la eliminación de 12,1 millones de puestos, que requieren al menos educación secundaria (CEDEFOP, 2010). La ampliación de la brecha se percibe cuando se sabe que en promedio 1 de cada 5 estudiantes no se gradúa de secundaria en cualquiera de los Estados adscritos a la OCDE, y, en países desarrollados, como Francia, el 20% de estudiantes de ES no termina los estudios, debido a bajas calificaciones, metodologías de enseñanza deficientes y falta de información en el momento de escoger el programa (BEAUPÈRE, 2009).

Abordando la temática presupuestal para ES y actividades de I+D, si bien las cifras muestran una tendencia incremental en el tiempo, las prioridades financieras nacionales en un mundo con cuantiosos y numerosos conflictos internos, y una lucha generalizada contra el terrorismo, revelan una elevada inversión en el sector militar, en comparación con el sector educativo (figura 11).

Figura 11. Gasto militar de naciones industrializadas *versus* déficit del programa de la UNESCO-EPT

Magnitud del gasto militar

comparada con la magnitud del déficit de financiación de la EPT



Fuente: UNESCO, 2011.

La anterior infografía revela que, con seis días de gasto militar de las naciones industrializadas, se cubriría el déficit del programa de la UNESCO: Educación para Todos (cuyo plano geográfico de actuación es mayoritariamente África), equivalente a 16.000 millones de dólares.

En países de África central, como Chad, se lograrían inscribir 350.000 niños en escuelas primarias, haciendo recorte del 10% en gasto militar (actualmente, ese país invierte el 5% del PIB en fines bélicos). En otras latitudes, países en donde se adelantan planes de desarrollo nuclear con fines militares, como Pakistán, un recorte presupuestal en el sector militar del 10% se emplearía para incrementar en 3,5 millones las inscripciones de niños en la escuela primaria¹¹ (UNESCO, 2011).

Como observación final, se considera relevante la integración de las TIC en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la ES; de hecho, uno de los objetivos planteados en el *llamamiento a la acción* está directamente relacionado con la intensificación del uso de las nuevas tecnologías. Las políticas nacionales para la masificación del empleo de las TIC son primordiales para el desarrollo conjunto del sector de la ES, para la difusión del conocimiento científico y del crecimiento económico general. En este sentido, se muestra la evolución del número de usuarios de internet por cada 100 personas (países desarrollados en la OCDE, promedio mundial y países subsaharianos) (figura 12) (anexo 10) (BANCO MUNDIAL, 1999-2008):

La brecha digital¹² existente entre países subsaharianos y países industrializados es funesta; en efecto, lo sigue siendo con el promedio mundial. Durante la década, mientras el porcentaje promedio de crecimiento anual de usuarios en internet por cada 100 personas en los países industrializados de la OCDE fue del 43% y, en el mundo, del 19%, en los países subsaharianos fue del 11,5%.

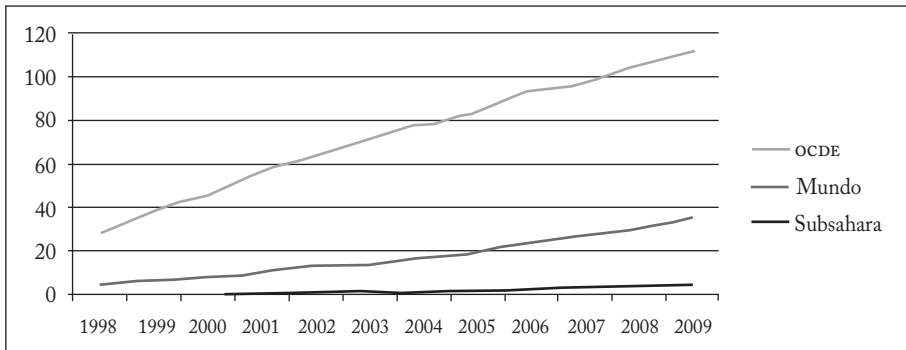
En síntesis, las conferencias mundiales sobre la educación superior le dieron un direccionamiento estratégico al sector educativo en planos definitivos para el avance de una cultura científica y una economía del conocimiento.

¹¹ En este caso particular, se hace referencia a la educación primaria, dado que los datos existentes, comparativos con el gasto militar y el educativo, eran de una valiosa ilustración. También, se debe considerar que la educación básica primaria es un prerrequisito estructural para el avance de la educación en sus niveles secundarios y terciarios, de manera que el análisis, aunque parezca poco acertado en el enfoque de investigación sobre ES, no lo es en absoluto.

¹² Número de personas que no tienen acceso al uso de las TIC.

El crecimiento del capital humano para gestionar y soportar el aumento de inscritos, y las exigencias de una sociedad en globalización e interrelacionada con la tecnología es notable. De igual manera, el aumento en inversión y gasto público del sector para actividades científicas y de I+D fue sustancial. La brecha de género en la ES se está reduciendo exitosamente.

Figura 12. Número de usuarios de internet/100 personas



Fuente: (BANCO MUNDIAL, 1999-2008). Elaboración propia.

Sin embargo, al entrar en análisis regionales, siguen existiendo polarización en indicadores esenciales. La participación de la población en la ES en países pobres es nefasta. Hasta en países desarrollados, el porcentaje de personas que no terminan la educación terciaria, y ni siquiera la secundaria, sigue siendo considerable. Los conflictos internos y la guerra generalizada contra el terrorismo movilizan las acciones políticas en contra de esas amenazas, en vez de fortalecer los pilares educativos. En el escenario del mercado laboral, los trabajos que requieren poco o ningún capital educativo superior están siendo eliminados del sistema económico más rápido que la velocidad en que se crean trabajos desempeñados por profesionales especializados. La brecha digital en países en vía de desarrollo resulta lóbrega, lo que retrasa intensamente el desarrollo tecnológico de la investigación y de la ES, y, por lo tanto, también su difusión.

Con todo lo anterior, finalmente, el análisis realizado sobre *algunas* áreas estratégicas de la ES sugiere un crecimiento general que da luces positivas sobre el camino recorrido, en relación con el capital humano, la inclusión de género y la inversión en I+D, pero siguen existiendo fisuras profundas en el número de desertores del sistema educativo, en el gasto público focalizado,

en la penetrabilidad de las TIC –esto en países pobres y en vía de desarrollo, mayoritariamente– y en un cambio turbulento en la arquitectura laboral –en naciones industrializadas–.

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL (1999-2008). Extraído el 11 de enero, 2012, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2?cid=GPDes_44>.
- BEAUPÈRE, N. (2009). *Quitter l'Université Sans Diplôme: Quatre Figures du Décrochage Etudiant. Leaving University Without a Degree: Four Patterns of Student Dropout*. Marsella, Francia: Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications.
- CEDEFOP (2010). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://www.cedefop.europa.eu/download-manager.aspx?id=15535&lang=en&type=publication>>.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO (1998-2005). Extraído el 9 de enero, 2012, de <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>>.
- . (1998-2007). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>>.
- . (1998-2009). Extraído el 9 de enero, 2012, de <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>>.
- . (1998-2009). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>>.
- OCDE (2003). Extraído el 9 de enero, 2012, de <<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5440>>.
- . (2011). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>>.
- UNESCO (1998). Extraído el 9 de enero, 2012, de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>.
- . (2008-2011). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/education-data-release-2012.aspx>>.
- . (2009). Extraído el 9 de enero, 2012, de <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>.
- . (2011). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>>.

- . (2011). Extraído el 11 de enero, 2012, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-infographic-militaryblock-es_01.pdf>.
- . (2011). Extraído el 11 de enero, 2012, de <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-infographic-wargames.pdf>>.
- . (2012). *Glossary*. Extraído el 9 de enero, 2012, de <<http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>>.

Hacia un ejercicio equilibrado de la internacionalización universitaria †

Laura Victoria Sánchez T.*

Introducción

Los procesos de globalización actuales llevan a una creciente comunicación e interdependencia de las sociedades, lo que implica una evolución constante de las tecnologías que permiten la conectividad humana y facilitan la libre circulación de la información. Tales transformaciones sociales y tecnológicas conducen a los individuos a una apropiación crítica y selectiva de la información. Así, se crea la llamada sociedad del conocimiento, que va más allá de la mera acumulación de este, al contribuir a la obtención de resultados a partir de ella.

En esta sociedad, se entiende el conocimiento como la vía más adecuada para el desarrollo social, en tanto que, por un lado, permite generar plusvalía, y, por otro, sirve como instrumento para construir mejores condiciones de igualdad y equidad en las comunidades.

La principal institución encargada de generar el conocimiento, transformarlo y aplicarlo en la sociedad es la universidad, puesto que está diseñada funcionalmente para la gestión del conocimiento avanzado, mediante la investigación y la docencia. Así, la universidad se convierte en una herramienta para mejorar la estabilidad social, sirviendo como puente entre el conocimiento y su aplicación en la sociedad, por medio de la formación de calidad humanística, científica y técnica que allí se imparte.

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

* Estudiante Relaciones Internacionales, Universidad del Rosario.

A medida que el mundo va cambiando, la universidad ha debido reinventarse para responder a los retos de un conocimiento que avanza progresivamente, que exige una evolución constante de los procesos y metodologías investigativas, y que necesita cada vez de más recursos para financiarlo.

Y una de las herramientas imprescindibles para responder ante los desafíos de la globalización es la internacionalización de la educación superior. Esta se define como “el proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional; en las funciones de la formación, investigación y extensión; y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad”.¹

Es decir, la internacionalización fomenta los lazos de cooperación e integración de las universidades con sus pares en el exterior, esencialmente para perfeccionar los procesos educativos y alcanzar un reconocimiento institucional a nivel internacional.

Por lo tanto, la internacionalización se ha convertido en una de las prioridades de la universidad. En muchos casos, ha dejado de ser solo un medio para optimizar los procesos internos, a fin de convertirse en un fin en sí misma, por ser uno de los elementos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación.

Como es sabido, esta acreditación de “calidad” de la educación superior, que tanto buscan obtener las universidades, es un concepto que ha llegado con los retos de la globalización anteriormente mencionados. En este sentido, se han establecido estándares que las universidades deben cumplir para ser competitivas y eficientes, para demostrar que cumplen a cabalidad su rol en la sociedad. Es decir, se busca que, ante las demandas de la sociedad, las instituciones de educación superior (IES) brinden una preparación completa, y sin faltas.

Reflexión

La internacionalización, entendida como un requisito para obtener la acreditación de calidad de la educación superior, puede dejar de ser una de las mejores herramientas para la difusión y crítica del conocimiento, para convertirse en un instrumento vacío, que se busca “porque sí”.

¹ SEBASTIÁN, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 16.

Esto significa que, al darle tanta importancia a la internacionalización, se abre la puerta a un ejercicio de la educación y de la interacción académica como un medio para esta, y no al revés, como debería ser.

Es claro que, hoy en día, la internacionalización hace parte de las estrategias universitarias de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, y también de difusión, ampliación y perfeccionamiento de la oferta educativa. Sin embargo, este importante lugar de la internacionalización en el desarrollo de la universidad no debe ser tomado a la ligera, puesto que, de ser así, la universidad respondería a unas lógicas pensadas fuera de sus necesidades reales.

Las prácticas de internacionalización han llevado a las IES a una transformación institucional en cuanto al diseño de los planes de estudio, los lugares y métodos de aprendizaje, los protocolos para hacer investigación e, incluso, el perfil intelectual del estudiantado y cuerpo docente. Si bien estos cambios buscan, en teoría, mejorar la calidad de la educación y brindarle a la comunidad un servicio cada vez más completo, en la práctica pueden llevar a una transformación de la institución que no vaya de acuerdo con las necesidades del entorno.

Es decir, las actividades derivadas de las estrategias de internacionalización pueden derivar en un ejercicio de la academia en la universidad que no responda a las especificidades de su sociedad, o a los fines primordiales de esta. Esto se evidencia en la medida en que la creación y difusión del conocimiento es dirigida en pos de objetivos transnacionales educativos que no benefician directamente a la comunidad en donde la universidad se emplaza.

Como prueba de este ejercicio desequilibrado de la internacionalización, está, en primer lugar, el diseño de proyectos de investigación ceñidos a lógicas internacionales, que buscan una rentabilidad económica (atraer más y más fondos), pero que olvidan el valor social de la creación de un conocimiento libre, válido por sí mismo y no por su utilidad práctica.

En este sentido, se pueden ver casos en que se conforman redes interuniversitarias, para el fomento de la investigación y la difusión del conocimiento entre diversos países, que se quedan en el papel. Que tienen objetivos, misión y visión muy claros, pero que en el ejercicio de la investigación no sirven de mucho.

Podría pasar que, con el objetivo de establecer nuevos vínculos con instituciones extranjeras, se creen relaciones asimétricas en las que el beneficio para la universidad local sea únicamente “internacionalizarse”, en lugar de

obtener, conjuntamente, un verdadero avance en cuanto a la creación y difusión de ciencia y tecnología.

En segundo lugar, el desequilibrio de la internacionalización se puede ver en el afán por la creación de convenios interinstitucionales que le dan prestigio a la universidad, pero que se desperdician, porque nadie en realidad quiere hacer uso de ellos. Lo que sería como buscarle soluciones a problemas que no existen.

En tercer lugar, la internacionalización del currículo y la búsqueda de la multiculturalidad de los docentes pueden llevar a que se dé más importancia de la necesaria a quienes saben otros idiomas o vienen de otros países, dejando de lado el análisis de la experiencia docente o en el campo de la investigación.

El equilibrio de la internacionalización radica en que sea utilizada como un medio y no como un fin. Ella debe ser una herramienta para propiciar la generación de conocimiento e innovación, o para fortalecer la universidad incluso en su infraestructura.

Conclusiones

En las prácticas institucionales, la internacionalización puede llevar a trastornar el curso natural de los procesos educativos o de investigación. Es decir, la universidad, con la intención de cumplir con todos los estándares que se le imponen, podría llegar a apoyarse en una rentabilidad económica antes que social e intelectual.

La universidad debe asumir un modelo de internacionalización que responda a los intereses y necesidades del contexto nacional. Si se rige por lógicas exógenas, corre el riesgo de perder su valor social y convertirse meramente en un instrumento de crecimiento económico. Se debe ser fiel a la idea de construir conocimiento por el valor cultural que este trae consigo, y favorecer la investigación que permita interpretar los problemas de la realidad en que se enmarca la universidad como estrategia de desarrollo institucional.

Sus progresos deben fundamentarse en la formación humana, en la trascendencia del cultivo de los valores intelectuales y no en esquemas foráneos de desarrollo institucional.

Bibliografía

- ALTBACH, P. G. *Perspectives on Internationalizing Higher Education*. Center for International Higher Education. Boston College. In: <www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/text004.htm>.
- ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES (1998). *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia*. Bogotá: ASCUN.
- . (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana. 2002-2006 "De la exclusión a la equidad"*. Bogotá: ASCUN.
- BANCO MUNDIAL (2003). *La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia*. Washington.
- CHAPARRO, F. (1999). *Conocimiento, innovación y construcción de sociedad. Una agenda para la Colombia del siglo XXI*. Bogotá: TM Editores, COLCIENCIAS.

Flexibilidad de la educación superior en Colombia. Ausencia de pasarelas y rutas alternativas de formación †

Liliana González D.*

Las instituciones tienen que ser conscientes de que el único problema de los estudiantes no se refiere sólo al aprendizaje.

Existen otros que son fundamentales y que tienen que ver con las condiciones regulativas que las instituciones poseen, las cuales pueden convertirse en fuente de obstáculos frente a las expectativas estudiantiles. Condiciones referidas al acceso, a la diversidad de opciones u ofertas de formación en los programas, a la movilidad estudiantil intra e interinstitucional que se resuelve en términos de homologaciones, transferencias, formas de expedición de titulaciones y otras deben ser objeto de estudio en relación con las políticas y estrategias institucionales que pesan sobre las prácticas de formación.

(DÍAZ, 2002).

Durante el último año, a partir de los debates y análisis sobre la reforma a la Ley 30, se volvieron a poner sobre la mesa varios asuntos no resueltos del sistema de educación superior, como marcos de actuación, financiación, competencias de la inspección y vigilancia, entre otros, sin embargo han brillado por su ausencia o por el poco interés en su análisis los temas de articulación, flexibilidad y movilidad estudiantil, y, entonces, vale la pena iniciar con la siguiente pregunta: ¿existe actualmente un sistema de educación superior en Colombia?

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

* Profesora Universidad del Rosario.

Hoy en día, se puede reconocer un panorama de educación superior que en la ley y en la práctica se configura a partir de la oferta, lo cual genera dispersión y división entre los programas e instituciones, no permite las conexiones sistémicas y limita el acceso y movilidad de los estudiantes por los diferentes niveles y modalidades de formación.¹ Hace casi 10 años, se reglamentó la formación por ciclos propedéuticos, que buscaba facilitar el ingreso de los jóvenes a la educación superior, diversificando la oferta en tres niveles, que, vistos como una escalera, llevaría al estudiante hacia una titulación profesional. Si bien esta nueva ruta de formación promovió el crecimiento de la cobertura,² no resolvió los problemas de pertinencia –relación con las demandas sociales y necesidades de los estudiantes– ni de permanencia en el sistema, ya que la deserción ronda el 50% según los datos del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

La formación por ciclos ampliaba las alternativas para que, por diferentes vías y a diferentes ritmos, se llegara a los niveles superiores de formación, dependiendo de las necesidades, posibilidades y deseos de los estudiantes. El cumplimiento de este propósito requería de (i) nuevas instituciones organizadas para ofertar currículos de formación diversificados, que permitieran la cualificación de distintos tipos de profesionales con mayor proyección en el mercado de trabajo y (ii) un sistema de educación superior integrado que habilitara diversas posibilidades de tránsito y transferencia para facilitar el acceso y el cambio en la trayectoria ocupacional del estudiante.

Con respecto a las nuevas instituciones, aquellas creadas a partir de la Ley 749 del 2002, evidentemente, generaron una ampliación en la oferta de cupos y en la oferta de títulos con salidas parciales hacia diversos campos ocupacionales en el mercado laboral. Sin embargo, esta proliferación de instituciones no estuvo acompañada de una organización curricular flexible, pues sigue predominando la clasificación por semestres, áreas y asignaturas, sin ninguna articulación que brinde al estudiante la posibilidad de construir una trayectoria educativa interdisciplinaria y ajustada a sus necesidades.

¹ Los programas de formación por ciclos y universitarios pueden ser ofrecidos en tres modalidades: presencial, a distancia y virtual.

² Se calcula un crecimiento de matrícula anual del 14,1% entre el 2003 y 2010. *Estadísticas de educación superior*. MEN, Subdirección de Desarrollo Sectorial, 2011.

En cuanto a la unificación del sistema, la diversificación de la oferta llevó a una clasificación jerárquica de las instituciones y de los tipos de programas, lo que refuerza la separación entre el saber teórico y práctico. Se considera que la formación técnica y tecnológica está enfocada a oficios y ocupaciones de baja calificación para estudiantes pobres o poco capaces, por lo cual no se han establecido ni en la normatividad ni en la práctica posibilidades de integración de esta oferta de formación con la universidad tradicional (GÓMEZ, 2002).

El sistema educativo actual se configura a partir de múltiples dualidades entre lo público y lo privado, entre la formación universitaria y por ciclos, entre la modalidad presencial, distancia y virtual, entre las universidades tradicionales y el resto, lo que clasifica, jerarquiza y cuestiona la calidad de la oferta de formación e implica una ruptura y desconexión entre las posibles rutas o itinerarios de formación.³ En este contexto y a pesar de que se ha promovido como uno de los propósitos de la educación superior la movilidad docente y estudiantil –generalmente hacia y desde el extranjero, en escenarios de posgrado–, no existen mecanismos normalizados para hacer intercambios académicos o transferencias entre todas las instituciones de educación superior.

Entonces, ¿qué pasa con los estudiantes que a la mitad de su itinerario de formación quieren cambiar de programa, de jornada de formación, de universidad o, incluso, de ciudad de residencia? ¿Qué pasa con los estudiantes que deben aplazar su formación para ingresar al mercado de trabajo y, eventualmente, quieren regresar al sistema educativo? ¿Cuáles son las alternativas de movilidad y transferencia interna que tiene previsto el sistema educativo para atender este tipo de situaciones?

En este punto, se abre la reflexión sobre la articulación del sistema y las posibilidades de movilidad de los estudiantes en él, analizadas a la luz de normatividad de educación superior y a partir de los criterios de acceso solicitados por las instituciones de educación superior (IES), con el fin de identificar si existe posibilidad de construir itinerarios de formación a medida de los intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes, o si, por el contrario, la

³ Por itinerarios de formación, nos referimos a la conexión entre los programas de formación en forma secuencial (verticalmente) y que consideran homologaciones entre modalidades y experiencias formativas que se ubican en un mismo nivel (horizontalmente). Tomado de <<http://www.chilecalifica.cl/califica/preguntas/FormacionTecnica/Itinerarios.htm>>.

elección de una carrera o una universidad se convierte en una decisión irreversible y el cambio supone iniciar desde cero la formación.

La construcción de trayectorias

Tradicionalmente, las trayectorias de inserción social se encontraban normalizadas, sujetas a la personificación de los roles esperados y prescritos, ligadas a la aproximación sucesiva del individuo hacia el trabajo asalariado. El principal reto de la universidad de masas fue brindar alternativas para una población creciente en número, diversidad de intereses y expectativas, que habrían de seguir diferentes itinerarios de formación, discontinuos y no lineales, lo que genera trayectorias individuales que deben reajustarse sin cesar y hacen menos nítida la separación de las etapas de la vida.

Entre las dificultades a que puede verse abocado un estudiante, figuran la pérdida de empleo por parte de sus padres, el costo de las matrículas, el bajo nivel de ingresos familiares, la necesidad de dar prioridad a la vida laboral o la imposibilidad de sostener los gastos que le demanda su carrera. Estas razones llevan muchas veces a que opte por alternar tiempos de trabajo y de estudio. Sin embargo, el exceso de asignaturas, la exigencia de prerrequisitos, la excesiva presencialidad o la desvinculación entre teoría y práctica terminan por conducirlo a interrumpir sus estudios (MEN, 2006, p. 13).

Esta problemática evidencia la necesidad de romper con el determinismo mecánico sobre el proceso de formación de los jóvenes y de abrir posibilidades para la construcción y reconstrucción de trayectorias de acuerdo con las capacidades, intereses y necesidades individuales, en un contexto de desventaja social para muchos jóvenes que tienen limitadas opciones para elegir el itinerario de formación que los llevará a un desarrollo ocupacional acorde a sus expectativas. En este sentido, es vital la claridad que tenga el individuo frente a las rutas de formación habilitadas por el sistema de educación superior y las posibilidades de cambio o reconversión de itinerarios, lo cual le ayudará a calcular mejor los riesgos y beneficios de las decisiones sobre la elección de un programa y/o una institución, y así evitar rezagos, pérdidas de tiempo y de dinero.

“En un mundo globalizado, ya no cabe duda de la importancia que tienen las instituciones de educación superior, tanto a nivel país como regional, para

que los estudiantes posean garantizado su trayecto educativo y que, al ingresar a un nivel, tengan asegurada la posibilidad de pasar de uno a otro sin tener que volver a desarrollar sus estudios desde el comienzo” (Muñoz, 2009, p. 11).

Esto significa que un “sistema” de educación superior debe considerar la existencia y articulación entre las diferentes rutas de formación a fin de asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades educativas y las segundas posibilidades en la reconfiguración de las trayectorias de formación para aquellos jóvenes que no pueden seguir un itinerario de formación continuo y lineal. Implica, por lo tanto, una organización sistémica que incluya vías de doble tránsito entre los diferentes niveles y modalidades de formación, configurando diversas alternativas en función de las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes. La consolidación de estas pasarelas⁴ puede ser un mecanismo que aumente la permanencia, reduzca la tasa de deserción y abandono, además de favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (RAMA, 2006).

El panorama normativo para el acceso y movilidad

Teniendo como referente la normatividad vigente, a partir de los requisitos reglamentados para el acceso a cada uno de los niveles de formación por la Ley 30 de 1992, la Ley 749 del 2002, el Decreto 4790 del 2008 y el Decreto 4909 del 2009, se pueden visualizar las rutas de formación dentro del sistema de educación postsecundaria de la siguiente manera:

- La educación básica habilita para continuar en el nivel medio en cualquiera de sus modalidades y para la formación técnica profesional.
- La educación media habilita para ingresar a cualquiera de los niveles de la educación superior en pregrado (normal superior, universidad –formación por ciclos–).
- La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) no tiene requisitos de ingreso reglamentados, por lo cual personas con diversos niveles de formación pueden acceder a ellas. Este tipo de oferta no hace parte del sistema de educación superior formal, pero

⁴ Las pasarelas pueden ser todo tipo de conexiones sistémicas entre los diferentes niveles y modalidades de formación, que permiten el tránsito del estudiante para cambiar o combinar itinerarios de formación.

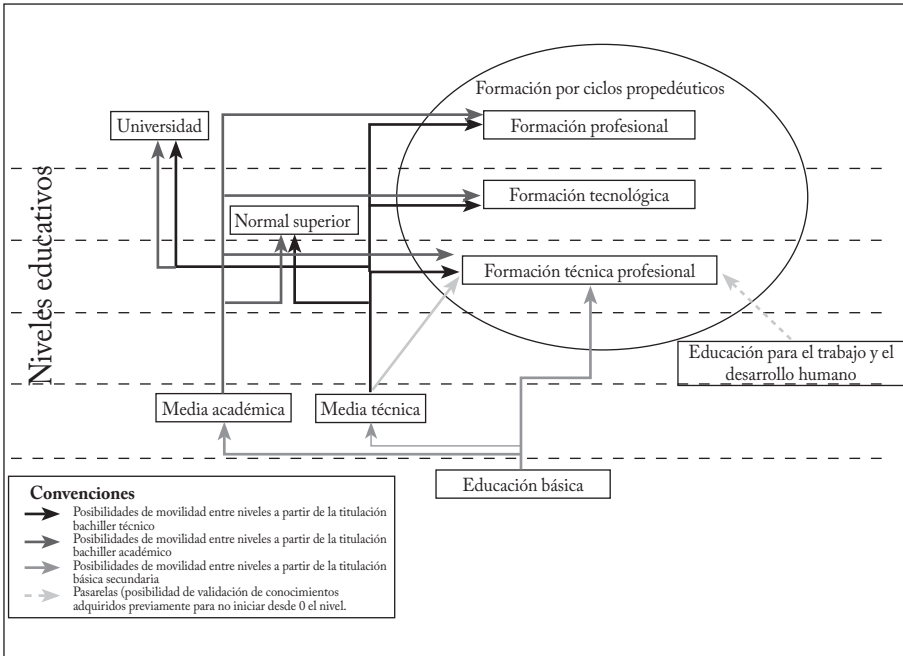
cada vez más la normatividad fomenta la articulación con la educación superior a través del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT).

La normativa abre dos posibilidades de articulación entre los niveles:

- Por un lado, la Ley 749 del 2002 crea una conexión entre la educación media técnica y la formación técnica profesional, en su artículo 6º: “Las instituciones técnicas profesionales, en el uso de su autonomía responsable, fijarán los criterios que permitan la homologación o validación de contenidos curriculares a quienes hayan cursado sus estudios de educación media en colegios técnicos, teniendo en cuenta el reconocimiento de los títulos otorgados por las instituciones del sistema”. Bajo esta misma premisa, el programa de articulación de la educación media con la superior permite que los estudiantes de media avancen en programas de formación técnica profesional y, luego, puedan homologar los créditos obtenidos.
- La Ley 1064 del 2006 consigna los criterios de articulación de la ETDH con los niveles de formación superiores: “Artículo 7º. Los programas conducentes a certificado de aptitud ocupacional impartidos por las instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano debidamente certificadas, podrán ser objeto de reconocimiento para la formación por ciclos propedéuticos por las instituciones de educación superior y tendrán igual tratamiento que los programas técnicos y tecnológicos”.

De esta manera, el “sistema de educación” queda configurado gráficamente de la siguiente forma:

Figura 1. Posibles rutas de formación y pasarelas señaladas por la normatividad vigente



El “sistema” prevé cuatro posibles rutas para acceder a la educación superior y cada una lleva a titulaciones terminales e inconexas.

- i. Las personas que por la vía de la ETDH logran homologar y continuar su formación en la técnica profesional. Aunque esta pasarela tiene restricciones para las personas que no cumplan con los requisitos mínimos de admisión.
- ii. Las personas que, terminando la educación básica, ingresan a la educación técnica profesional, pero que, para poder continuar en niveles superiores, deben cursar la media, graduarse y presentar las pruebas Saber 11 (ICFES).
- iii. Las personas que egresan de la educación media técnica y que tienen seis opciones:
 - a. Homologar créditos en la educación técnica profesional, lo cual es válido especialmente para las personas que estuvieron en programas de articulación. Vale la pena matizar que en la articulación

- hay una asociación de una institución de media con una IES y la homologación de total de los créditos solo está garantizada si al graduarse el estudiante continúa con esa IES.
- b. Iniciar desde cero la formación técnica profesional.
 - c. Iniciar desde cero la formación tecnológica.
 - d. Iniciar desde cero la formación profesional de los ciclos propedéuticos.
 - e. Ingresar a la formación normal superior.
 - f. Ingresar a la universidad.
- iv. Las personas que egresan de la media académica y que tienen las mismas opciones que los egresados de media técnica, excepto la homologación de créditos en la educación técnica profesional si no han estado en un programa de articulación.

Al escoger cualquiera de las rutas, no hay posibilidades de cambio, transferencia o movilidad, dado que no existen vías de tránsito entre los tipos de formación (ciclos, normal superior y universidad tradicional). Esto representa una gran dificultad para las personas que deben o quieren reconstruir sus itinerarios de formación y cambiar de programa, modalidad de formación, de institución o de ciudad.

Desde el inicio de la trayectoria de formación (educación media), se presenta una contradicción, pues las dos modalidades tienen la misma utilidad para acceder a la educación superior. Especialmente, la media académica no representa ninguna ventaja comparativa, pues, en el mejor de los casos, los jóvenes podrían homologar algunos créditos, cuando hayan cursado un programa de articulación, en el nivel técnico profesional, a pesar de que su enfoque de formación está en la continuidad hacia la educación profesional universitaria.

Las pasarelas existentes solo aplican para la formación técnico profesional y para aquellas personas que hayan cursado anteriormente una formación de carácter técnico en lo formal (media técnica) o en lo no formal (ETDH). A la luz de la normatividad, no queda clara la conexión y complementariedad entre los ciclos de formación, puesto que la culminación de uno no parece ser requisito para ingresar en el siguiente, por lo cual sería válido que las pasarelas aplicaran para los tres ciclos.

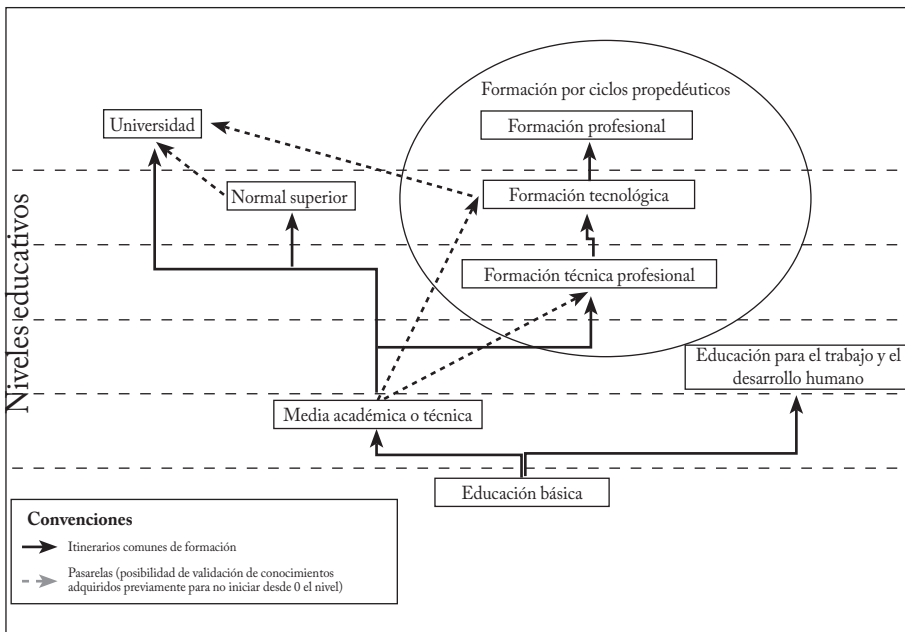
Este esquema de rutas de formación indica que hay irreversibilidad en las decisiones sobre la escogencia de los programas de formación, las modalidades y las instituciones, ya que el cambio implicaría el gran riesgo de iniciar desde cero la formación.

Las prácticas comunes de acceso y movilidad

Paralelamente a la normatividad y amparadas en el marco de actuación que permite la autonomía universitaria, las IES pueden tener requisitos adicionales de ingreso. Por esta razón, el panorama de acceso a la educación superior, en la práctica, es diferente a lo reglamentado en la ley, donde el título de bachiller de facto es un requisito indispensable para continuar en cualquier nivel de formación superior.

Al revisar los requisitos de admisión de las IES, se reducen las rutas de formación de la siguiente manera:

Figura 2. Itinerarios comunes de formación en la educación superior



- i. El título de educación básica solo habilita para continuar en la educación media.
- ii. La titulación de media técnica o académica únicamente abre tres opciones de formación superior:
 - a. Ingresar a la técnica profesional, donde podrían hacerse homologaciones de créditos por el programa de articulación o convenios de colegios técnicos.
 - b. Ingresar a la formación normal superior.
 - c. Ingresar a la universidad.
- iii. La titulación de la *ΕΤΔΗ* es una formación terminal, sin posibilidad de continuidad.

Aunque las pasarelas aumentan, no son vías de tránsito reguladas por el sistema educativo, sino posibilidades para un número reducido de estudiantes cobijados por convenios entre instituciones, como en el caso de los programas de articulación o los convenios del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en el marco de la cadena de formación.

El acceso a los niveles tecnológico y profesional de la formación por ciclos está restringido, pues en la práctica es requisito de ingreso la titulación del nivel anterior. En el Ministerio de Educación Nacional (MEN), existe un documento de discusión sobre la política pública en educación superior por ciclos secuenciales y complementarios, donde se propone que cada ciclo sea prerrequisito del siguiente, porque así se genera una complementariedad desde las figuras profesionales u ocupacionales, y se propone que la formación por ciclos se dé en un determinado orden, para garantizar la secuencialidad del conocimiento y los niveles de profundidad. “Esto significa que dos ciclos constituyen una unidad, en la cual el primero es propedéutico del segundo y el segundo complementario del primero. Se entiende que cada ciclo en sí es terminal” (MEN, 2010, p. 12).

En el mismo documento, se define la figura de componente propedéutico como unos créditos adicionales que pueden requerirse para desarrollar la figura profesional del siguiente nivel, donde cada IES puede definir el número de créditos y la forma en que se desarrollará (dentro del nivel o al finalizarlo). Si este componente propedéutico es requisito para la continuidad en la formación por ciclos, se convertiría en un impedimento más para la movilidad, pues el cambio de institución implicaría tomar el componente propedéutico

del nivel anterior en dicha institución antes de iniciar el siguiente nivel, alargando el tiempo de formación y aumentando los costos. Este tipo de prácticas llevarían a “casar” al estudiante con la IES, quitándole su libertad de elección.

Aunque esta es una propuesta en discusión, muchas instituciones de formación por ciclos han organizado sus planes de estudios y definido sus requisitos de ingreso siguiendo estos lineamientos. Adicionalmente, esta propuesta de organización jerárquica de los ciclos de formación sigue reforzando el imaginario de bajo estatus social y ocupacional que tiene la titulación técnica y tecnológica.

Los esquemas de ciclos propedéuticos tienden a enviar el mensaje errado de que una formación técnica es una formación tecnológica incompleta y de que una formación tecnológica es una formación profesional incompleta. Esto demuestra poca comprensión de las utilidades de la educación superior, pues se trata de formaciones con perfiles diferentes. Lo que sí hay que prever son pasarelas entre los diversos tipos de educación para quienes están interesados en complementar o cambiar su itinerario (CELIS & DUQUE, 2011).

Lo que no considera esta propuesta ni la normatividad vigente es la estandarización de tiempos y número de créditos para cada nivel de formación y, pese a que cada programa debe acogerse a unas condiciones mínimas de calidad para obtener el registro calificado, estas condiciones no sugieren una estandarización de contenidos o competencias básicas, de número de semestres o de número de créditos para organizar la oferta. Esto significa que diferentes instituciones pueden ofrecer la misma titulación en tiempos y costos muy diferentes, haciendo que la trayectoria educativa no solo esté supeditada por el programa o itinerario escogido, sino por la institución en la cual se desarrolle dicha formación.

Las IES no están obligadas a implementar procesos de homologación, reconocimientos de créditos o validación de aprendizajes previos, y, si lo hicieran, cada una podría implementar estos procesos bajo lógicas y requisitos diferentes. En la Ley 749 del 2002, quedó reglamentado de la siguiente manera:

Artículo 5°. Todas las instituciones de educación superior, por el hecho de formar parte del Sistema de Educación Superior al regla-

mentar, en uso de su autonomía responsable, los criterios de transferencia de estudiantes e ingreso a programas de formación, adoptarán los procedimientos que permitan la movilidad estudiantil de quienes hayan cursado programas técnicos profesionales y tecnológicos, teniendo en cuenta el reconocimiento de los títulos otorgados por las instituciones del sistema.

En consecuencia, la articulación y conexión entre los tipos y niveles de formación, y, por ende, la configuración del sistema educativo, depende de las IES que, amparadas en su autonomía, pueden permitir o no la transferencia de los estudiantes; por lo tanto, las posibilidades de movilidad que puedan generarse corresponderán a intereses particulares y no a una directriz de política pública.

La educación carece de una lógica sistémica como servicio público de educación, y más funciona a través de un conjunto desarticulado de instituciones con prácticas y modalidades autárquicas que parecen mostrar una dinámica casi feudal y no sistémica (RAMA, 2006).

En el proyecto de la reforma de la Ley 30, presentado por el gobierno en marzo del 2011, que busca regular el servicio público de educación superior, se incluyó un artículo con relación a la posibilidad de movilidad estudiantil entre las IES: “Artículo 67. Las instituciones de educación superior, en virtud de su autonomía, podrán reconocer parcial o totalmente competencias, créditos o saberes para la continuidad de su formación o titulación”. Con este decreto, la ley evade cualquier regulación sobre el tema de la movilidad y la homologación, y, al contrario, delega a las IES la responsabilidad sobre la forma en que ofrecerán el servicio público y los derechos que les otorgarán a los usuarios dentro de ese servicio.

En este punto, cabe preguntarse por la utilidad de los créditos académicos como referente para facilitar los procesos de movilidad. El sistema de créditos se ha implementado en diferentes sistemas educativos del mundo para ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes, facilitar distintas rutas de acceso a la formación y, de esta manera, la movilidad estudiantil, posibilitar la formación en diversos escenarios institucionales y geográficos, e incentivar procesos interinstitucionales de intercambio, transferencias y homologaciones (DÍAZ, 2002).

En el caso colombiano, los créditos solo son una referencia para estimar los costos de la formación o la duración del programa, y, en ocasiones, para

ponderar el trabajo académico del estudiante con respecto a la asignatura, y, aunque la normatividad explica que los créditos deben facilitar la movilidad estudiantil, su asignación, ponderación y homologación queda bajo la responsabilidad de cada IES: Decreto 1295 del 2010, “artículo 11. Medida del trabajo académico. Las instituciones de educación superior definirán la organización de las actividades académicas de manera autónoma. Para efectos de facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos, tales actividades deben expresarse también en créditos académicos”.

De igual modo, las pruebas Saber Pro (ECAES) no representan un instrumento de movilidad o transferencia, ni son consideradas un requisito de acceso, tal como lo es la prueba Saber 11 (ICFES). Es paradójico que las posibilidades de movilidad al terminar un nivel de formación (técnico o tecnológico) sean escasas, cuando el estudiante no solo cuenta con un título que certifica que ha cursado la totalidad de créditos o asignaturas del plan de estudios particular de la IES, sino que además posee una evaluación estandarizada que demuestra que ha adquirido las capacidades y competencias requeridas para ese nivel, sin importar la institución donde haya desarrollado el programa de formación.

Así pues, el sistema y sus usuarios se quedan sin instrumentos normalizados que puedan servir de referente de homologación; si un estudiante desea hacer algún cambio en su trayectoria, debe pasar una solicitud a la institución receptora que, bajo criterios privativos, aprobará o no su petición, y procederá a estudiar su caso particular para determinar cuántos créditos o asignaturas le valida.

A falta de pasarelas o vías de tránsito, la única alternativa de movilidad interinstitucional que existe en el país es el convenio “Programa Sígueme”, que integra 17 universidades para que los estudiantes puedan hacer un traslado de institución durante 1 o 2 semestres y, de esta manera, enriquezcan su proceso académico. En este convenio, cada universidad define los programas y los cupos que ofrece, lo cual genera algunas restricciones, y, además, no es una beca ni tiene ningún subsidio, por lo cual el estudiante que desee participar deberá asumir la totalidad de los costos que ocasione su transferencia. También, hay programas intrainstitucionales, como “Movilidad entre sedes”

de la Universidad Nacional de Colombia, para facilitar el intercambio de estudiantes entre las diferentes regiones.

Esta descripción del “sistema” de educación superior colombiano plantea muchas inquietudes sobre las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes que deben combinar itinerarios de formación y trabajo o conciliar la vida familiar y educativa, o de las poblaciones vulnerables que no cuentan con los recursos para acceder a la universidad y deben pensar en una ruta con estaciones (formación por ciclos), que resulta ser la alternativa más larga y costosa, donde las titulaciones parciales no tienen reconocimiento social ni en el mercado de trabajo.⁵

Este no es un problema particular colombiano, como cita Rama (2006), es un tema de discusión de reforma educativa de educación superior en otros países de Latinoamérica, como Panamá, Venezuela y Argentina, donde están debatiendo la construcción de sistemas integrados de educación superior que permita la movilidad entre instituciones públicas y privadas, entre instituciones no universitarias y universitarias, entre distintas modalidades pedagógicas e, incluso, entre diferentes niveles de posgrado, de manera que el sistema se ajuste a las necesidades del estudiante, pero que, además, como servicio público, permita la libertad de escogencia de opciones de vida.

En un contexto diferente pero para resolver problemas similares, el Espacio Europeo de Educación Superior ha implementado varios instrumentos que facilitan la movilidad educativa y laboral de los jóvenes, como la organización de la educación superior por ciclos estandarizando los tiempos de formación; la adopción de un sistema de créditos alcanzables dentro y fuera de la educación superior para favorecer la compatibilidad de los estudios; la transferencia y acumulación de cualificaciones; y la formalización de un suplemento al diploma que describe los objetivos, contenidos y logros alcanzados por el estudiante en el programa particular. Estas reformas permiten la configuración de un sistema más incluyente y democrático, dado que

- Proporcionan vías o rutas para moverse dentro del sistema de educación superior.

⁵ El Sistema Nacional de Cualificaciones no distingue campos ocupacionales diferentes para el nivel de formación técnico y tecnológico, pues los agrupa en nivel de cualificación B.

- No limitan la acreditación del aprendizaje a una institución específica.
- Eliminan la envidiosa distinción entre la ruta académica y la vocacional que permite que los estudiantes puedan cambiar de una ruta a otra de acuerdo con sus logros alcanzados.
- No están diseñadas para un solo tipo de población, sino que es abierto a todos aquellos que demandan educación superior por vías alternativas (DÍAZ & GÓMEZ, 2003).

A manera de conclusión

El análisis presentado en esta ponencia evidencia que no existe un sistema de educación superior integrado y articulado, que, a modo de red, permita la comunicación y diálogo académico entre instituciones, y, además, brinde posibilidades de tránsito y movilidad para los estudiantes. La normatividad delega la configuración organizativa del sistema a las IES, que actúan bajo lógicas de mercado con intereses particulares. Desde el amparo que brinda la autonomía universitaria, se han dejado aspectos administrativos y organizativos que traspasan las fronteras institucionales e incumben a la política pública, en tanto se relacionan con los derechos de los usuarios del sistema para elegir libremente el itinerario de formación que más les convenga y a cambiarlo en el momento que lo deseen.

La oferta actual no considera las necesidades de los estudiantes, ni brinda alternativas de reconstrucción de trayectorias, sino que intenta encauzar las expectativas de los jóvenes a una reducida oferta de tipos, modalidades y programas de formación. Sobre esta configuración poco sistémica y con altas restricciones y limitaciones para elegir, vale la pena dejar algunas preguntas sobre los temas por resolver:

- La creación de pasarelas o articulaciones entre cada uno de los niveles y modalidades de formación, ¿es un asunto de carácter institucional o es un tema de debate de la política educativa? Hoy en día, tenemos dos situaciones paralelas, por un lado, el marco de actuación que ofrece la autonomía universitaria abarca este aspecto y solo a través de convenios puntuales se ofrecen posibilidades de transferencia y movilidad, y, por otro lado, el Estado trabaja en la consolidación de un SNFT reglamentado desde el 2004, que tiene como propósito el

diseño de herramientas y mecanismos de homologación y equivalencia entre los diferentes planes de estudio –incluso con ETDH–, para facilitar la transferencia y movilidad, y allanar los procesos de formación continua.

- ¿Cuáles deben ser los referentes válidos para hacer homologaciones y validaciones de conocimientos previamente adquiridos, los títulos, los créditos, los resultados de las pruebas Saber Pro, los semestres cursados y/o las asignaturas cursadas? Es necesario que la organización del sistema de educación superior se ponga de acuerdo en al menos uno de estos aspectos, de forma que se cree un estándar común, que permita procesos de homologación y no estudios de casos a voluntad de las IES.
- ¿Es equitativa la distribución de oportunidades educativas cuando la posibilidad de elección del estudiante depende de conexiones puntuales con base en convenios interinstitucionales? Pensar en articulaciones en el sistema educativo va más allá de identificar las posibilidades de conexión y apunta al establecimiento de vías de doble tránsito que permitan la construcción de trayectorias educativas a medida, donde sean posibles las segundas oportunidades (reingresos) y la combinación de itinerarios, con pertinencia individual y social, en tanto debe fomentar la permanencia en el sistema y reducir los riesgos de exclusión.

Bibliografía

- CELIS, J. & DUQUE, M. (2011). Educación superior para el siglo XXI. *EGOB Revista de Asuntos Públicos*, (7), 24-27.
- DÍAZ, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES, Serie de Calidad de la Educación Superior N° 2.
- DÍAZ, M. & GÓMEZ, V. M. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá: ICFES, Serie de Calidad de la Educación Superior N° 9.
- GÓMEZ, V.M. (2002). *Cuatro opciones de política sobre educación técnica y tecnológica*. Bogotá: ICFES, Serie de Calidad de la Educación Superior, N° 3.
- MEN (2010). *Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos)*. Documento de discusión versión borrador.
- (2010). *Proyecto de ley por el cual se regula el servicio público de la educación superior*. Documento base para la discusión.

MUÑOZ, J. (2009). *Una propuesta de itinerarios de formación en el ámbito de la organización y gestión tecnológica.*

RAMA, C. (2006). *La articulación de educación superior en América Latina.*

Página web

Chile califica: <<http://www.chilecalifica.cl/califica/preguntas/FormacionTecnica/Itinerarios.htm>>.

Un despertar a la educación para el desarrollo humano †

Juan Felipe Lozano*
Carlos Romero
María Gabriela Villota

La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad, de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (...).

Ley 30 de 1992, artículo 4º.

Introducción

La propuesta de reforma a la Ley de Educación Superior planteada por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las protestas estudiantiles que se produjeron con ocasión de ella abrieron la puerta a un debate nacional en torno al estado de la educación superior en Colombia. En el marco de la discusión, hay una amplia posición, a la que adherimos, según la cual el actual modelo educativo es altamente deficiente, debido a las grandes falencias en la cobertura y acceso, y al permanente deterioro en su calidad, por diferentes razones, como la baja calificación de los niveles de los docentes y la falta de requisitos para la creación de instituciones universitarias, entre otras.¹

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de la reforma de cara a las necesidades del país".

* Estudiantes de IV y X semestre de la Facultad de Jurisprudencia, pertenecientes al Grupo de Acciones Públicas y al Semillero de Investigación en Derechos Humanos.

¹ "En Colombia, de 290 instituciones de educación superior, únicamente 19 tienen programas de doctorados; además, solamente el 2,7% de los profesores cuentan con tal nivel de estudio. En cuanto

Por estos y otros motivos, el sistema requiere de cambios estructurales urgentes; sin embargo, subsisten interrogantes respecto de qué tipo de transformaciones deben llevarse a cabo y sobre cómo enfrentar las necesidades de desarrollo económico del país sin sacrificar las aspiraciones de crecimiento y desarrollo individual que pueda tener cada ciudadano, quien, a su vez, puede aportar al desarrollo de la colectividad en un sistema que exige que la educación responda a intereses económicos, suprimiendo y demeritando aquellas carreras y formas de conocimiento que no están directamente orientadas a la producción; sobre la forma en la que se deberían solucionar los problemas de cobertura sin arriesgar la calidad y, en últimas, sobre cómo lograr un modelo de educación que se compadezca con las exigencias de un Estado social de derecho.

Por ello y como una manera de contribuir al debate desde la perspectiva de los y las estudiantes,² en la presente ponencia, expondremos algunas reflexiones sobre la educación como derecho, planteando la necesidad de un modelo educativo que contribuya al desarrollo humano y que beneficie el progreso de la democracia en Colombia. En este orden de ideas, el presente escrito se dividirá en cuatro partes: primero, se pretenderá mostrar por qué es necesario un nuevo modelo de educación superior, a partir de la descripción de una de las principales deficiencias que agobian el modelo actual y que, como estudiantes, consideramos que impiden el desarrollo integral de la persona; segundo, se propondrán algunos lineamientos generales de un modelo de educación para el desarrollo humano, desde un enfoque de la teoría de capacidades,³ que faciliten la solución de algunos de los problemas planteados; tercero, se hará énfasis en la importancia que tiene la educación para la forma-

a cobertura, Colombia presenta una de las tasas más bajas de América latina (15%)". Ver al respecto: JARAMILLO, H. & RESTREPO, J. M. (2001). *Hacia una política de educación superior en Colombia*, pp. 2-3.

² Además de fomentar el debate en torno a cuál es el mejor modelo de educación superior, la iniciativa de reforma a la Ley 30 también acarreó la participación activa del estudiantado en la construcción de un modelo educativo por los/las estudiantes y para los/las estudiantes.

³ "El enfoque de las capacidades surge en el contexto del desarrollo humano. Defiende que el desarrollo no termina en el aumento de la producción económica nacional, y que por eso su estimación mediante la renta disponible es insuficiente. El desarrollo tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser. Es éste el sentido en que una sociedad desarrollada es una sociedad más libre, y en el que el desarrollo es el camino hacia una libertad mayor". Ver CEJUDO, R. (2007). Capacidades y libertad: una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, LXV(47), mayo-agosto, 10.

ción de ciudadanos aptos para la participación democrática y se pretenderá demostrar que el modelo actual no satisface dicha expectativa; finalmente, se enunciarán algunas conclusiones.

Reflexión

Los modelos educativos, según lo planteado por el reconocido profesor mexicano Antonio Gago Huguet,⁴ son representaciones de lo que debería ser el proceso de enseñanza y aprendizaje, resultantes de la ejecución de un determinado método, en el que se ve definida la distribución ideal de funciones de todos los actores involucrados en estos procesos. De lo anterior, se infiere que dicha distribución, planeación y la escogencia misma de un determinado método de aprendizaje debe partir de ciertas bases filosóficas, éticas, pedagógicas, y de consideraciones en torno a lo que se quiere lograr con el estudiante en su aplicación, tanto en el ámbito del individuo como en la sociedad.

Una de las consideraciones más importantes por tener en cuenta a la hora de construir un modelo educativo es que actualmente la educación es un derecho protegido en el ámbito nacional e internacional, en algunos casos como un derecho de carácter fundamental, especialmente a partir de la entrada en vigencia de la Constitución de 1991 y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Esto tiene consecuencias en el ámbito de lo jurídico, toda vez que así se obliga al Estado y a la sociedad a garantizar el acceso, la cobertura y la calidad de la educación, de forma progresiva.⁵

No obstante, en la actual economía de mercado, en la que el trabajo es un insumo trascendental, la educación –además– tiene un papel preponderante en el desarrollo económico, pues permite la creación de fuerza de trabajo calificada que sirva para impulsar la economía. Así mismo, es indispensable tener en cuenta que en Colombia, aparte de los derechos fundamentales

⁴ GAGO, A. (2002). *La evaluación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.

⁵ Así lo sostiene el artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales, reproducido por el artículo 13 del Protocolo de San Salvador de la OEA, que obliga a aplicar el principio de progresividad en lo que atañe a la educación. A pesar de estas obligaciones internacionales, varios estudios han establecido que “el esfuerzo normativo reciente [en Colombia] ha sido insuficiente y hasta puede haber contribuido al deterioro de la calidad, a la atomización institucional, a la debilidad de la supervisión y a la *regresividad* e ineficiencia de los subsidios en este sector” [cursiva fuera del original] –AYALA, U.; SOTO, C. & QUIROS, M. P. (1998). *La regulación de la educación superior en Colombia: una propuesta a la reforma*. Bogotá: FEDESARROLLO, p. 126–. Igualmente, cabe resaltar que el artículo 67 de la Constitución colombiana contempla el derecho a la educación de los ciudadanos dentro del territorio nacional.

expresamente consagrados en la Constitución, cuya positivización es meramente ilustrativa, se incluyen también los que la jurisprudencia de la Corte Constitucional considere que tienen esta calidad por medio de la interpretación armónica de la carta. El derecho a la educación es considerado como un derecho fundamental para los menores de edad, y cuando, por conexidad, se vulnera algún derecho fundamental.⁶

Por su parte, bajo la premisa de que el modelo de desarrollo extractivista que da prevalencia al aspecto económico produce riqueza,⁷ los Estados buscan potenciar aquellos aspectos de la sociedad que fomentan ese tipo de desarrollo, pero, en ocasiones, este favorecimiento por un modelo de desarrollo que privilegia solamente el crecimiento económico puede producir ciertos efectos problemáticos.⁸ Esto sucede con el derecho a la educación: la relevancia que tiene la educación para la economía puede llevar a que aquella se ponga al servicio de la producción de riqueza, desconociendo su carácter de derecho humano al servicio del desarrollo de las personas.⁹

Reconocidos pensadores, como Estanislao Zuleta y, más recientemente, la profesora Martha Nussbaum, han dado cuenta de este fenómeno. En efecto, parece ser que la educación tal y como está concebida actualmente privilegia la transmisión de información altamente especializada, con el objeto de hacer de los individuos sujetos aptos para formar parte de las fuerzas de trabajo necesarias para el desarrollo económico de los Estados. En palabras de Zuleta, se impone la visión de la “educación como entrenamiento”, pues “la producción de una fuerza de trabajo calificada en la lógica de producción

⁶ Véase Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-002 de 1992, magistrado ponente: Alejandro Martínez Caballero.

⁷ Por supuesto, para que esta premisa sea completamente cierta, son necesarias políticas de redistribución de riqueza aun bajo el modelo de desarrollo económico actual. Al respecto, véase UPRIMNY, R. (2008). La pobreza del crecimiento. *Semana.com*, columna de opinión.

⁸ Isabel Licha sostiene que la “brecha [social] puede aumentarse si persisten políticas económicas y financieras que condicionen los lineamientos de la política educativa”. Citada en LONDOÑO, B.; SIERRA, J. & FIGUEROA, G. (2010). Impacto de la investigación académica en el desarrollo social. En *Diez años de investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: balances desde la red sociojurídica*, tomo 1, p. 71.

⁹ La importancia que tiene el derecho a la educación para el desarrollo de la persona y su prevalencia sobre la visión economicista ha sido reconocida en la jurisprudencia nacional. Así, la Corte Constitucional de Colombia, en Sentencia C-220 de 1997, reconoce que “la misión de la universidad es contribuir a la realización y consolidación de la cultura que subyace e identifica la sociedad en la que ella funciona (...) transmitiendo saberes específicos que promueven la realización de los individuos en sus múltiples dimensiones, impactando, paralelamente, el desarrollo y evolución de la sociedad”.

de mercancías, mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de utilidades [requiere acelerar] (...) la información, el entrenamiento, los conocimientos requeridos por un mercado de trabajo, en el cual la división de trabajo es cada vez más especializada y más restringido el campo en el que efectivamente la fuerza de trabajo se va a desenvolver”.¹⁰

Lo anterior trae como consecuencia que las personas tengan una visión restringida y que su educación no conlleve una formación integral, debido a que esta hace énfasis en la transmisión de una serie de datos necesarios para el desempeño laboral, dejando de lado ciertos saberes que no necesariamente tienen –en palabras de Nussbaum– “fines de lucro”,¹¹ pero que sí son esenciales para la creación de sentimientos de empatía y solidaridad con nuestros semejantes o para el ejercicio de la democracia; así, por ejemplo, el arte, la filosofía, la historia, la economía, la política, la literatura, entre otros.

Se hace entonces tangible el que puede ser el mayor problema del actual modelo educativo: la alta especialización y la enorme importancia que tiene el desarrollo económico producen individuos llenos de información, pero con poca creatividad,¹² por cuanto resulta más eficiente –económicamente hablando– que una persona reciba los datos necesarios para producir riqueza en el menor tiempo y con los menores costos posibles. Un sistema así desconoce la idea de la educación como derecho humano al servicio del desarrollo del individuo como ser social, puesto que no otorga a las personas las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad o en su comunidad política, ni

¹⁰ ZULETA, E. (2008). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta, p. 64.

¹¹ NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Ed. Katz, pp. 19 y ss.

¹² Un fenómeno interesante que se da con ocasión de la relación educación-mercado es la alta profesionalización y especialización en una determinada área del saber, con menosprecio de otras, en especial, las de índole humanista. Diversos factores confluyen para esto: por una parte, está la resistencia de las personas de aprender cosas distintas a los contenidos propios de su carrera, por miedo a perder competitividad en el mercado laboral, debido a la errónea creencia de que, si se aprenden saberes diversos, se están dejando de adquirir conocimientos específicos en la carrera de su elección. Por otra parte, las instituciones educativas temen ser menos atractivas en el mercado si ofrecen contenidos que no están específicamente dirigidos a los distintos programas, con lo cual, supuestamente, los egresados tendrían una desventaja en el mercado laboral en relación con los de otras instituciones que sí privilegien los contenidos específicos. Para mayor ilustración en este tema, véase ORDOÑEZ, L. (2005). Universidad, humanismo y educación de masas. *Pedagogía y Saberes*, (23), II semestre, 65-75, Universidad Pedagógica Nacional, quien llama a este fenómeno “mito de la utilidad”.

para relacionarse con otros o potenciar habilidades en otros campos que no sean el de su actividad económica.

En un país como Colombia, donde la realización de los derechos humanos es de difícil consecución, el modelo educativo que se adopte resultará de suma relevancia para perfilar el camino que seguirán las generaciones futuras, por lo que, si se insiste en una “educación para producir” en lugar de una educación para formar ciudadanos íntegros, será cada vez más difícil lograr “la educación de las nuevas generaciones en el respeto y el reconocimiento mutuo de los derechos de todos”.¹³ De allí la importancia de pensar en un nuevo modelo que ponga énfasis en las personas antes que en las ganancias.

Una educación para el desarrollo humano

El modelo que privilegia la visión de la educación como derecho humano (y, por ende, para el desarrollo pleno de la persona) y que resulta más armónico con el modelo del Estado social de derecho y las exigencias de la democracia deliberativa será uno que tenga por objeto el desarrollo de las capacidades¹⁴ de las personas, no en términos de crecimiento económico, sino con miras al desarrollo humano,¹⁵ en el marco de la llamada “economía de capacidades”, como lo propone Amartya Sen. A continuación, se harán algunas reflexiones sobre un modelo educativo fundado desde esta perspectiva.

¹³ ARANGO, R. (2010). *Derechos, constitucionalismo y democracia*. Bogotá: Ed. Universidad Externado de Colombia, pp. 23-24.

¹⁴ “Las capacidades como los derechos humanos brindan un conjunto humano y moralmente rico de objetivos para el desarrollo (...) las capacidades tienen una estrecha relación con los derechos humanos, tal como son entendidos en las discusiones internacionales contemporáneas”. En NUSSBAUM, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Ed. Universidad Externado de Colombia, Centro de Filosofía y Derecho, p. 22.

¹⁵ Para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo humano es “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos y que se traduce en la libertad general que deberían tener los individuos para vivir como les gustaría. Utilizando dicha terminología, el desarrollo humano es un proceso mediante el cual se busca la ampliación de las oportunidades para las personas, aumentando sus derechos y sus capacidades” (PNUD Perú. Extraído el 6 de febrero, 2012, de <<http://www.pnud.org.pe/firmCoceptoDH.aspx>>). Así, “[e]n el núcleo del concepto de desarrollo humano se encuentran las personas y sus oportunidades, no la riqueza que poseen, el ingreso que devengan, o las mercancías y servicios que consumen” (Extraído el 6 de febrero, 2012, de <http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area&cid_rubrique=5/>). Por su parte, la profesora Licha define el desarrollo humano como “el proceso mediante el cual una sociedad genera capacidades, oportunidades e instrumentos para crear mejoras sostenibles y continuas en el bienestar social en sentido amplio” (citada en LONDOÑO, Impacto de la investigación. ..., óp. cit., p. 66).

En un modelo educativo para el desarrollo humano, se buscaría, ante todo, garantizar capacidades para los individuos bajo la consideración de que, una vez se alcanzan estas, es posible asegurar una sociedad más justa, debido a que, si, desde el inicio, las políticas (educativas y sociales) se concentran en lo que las personas pueden ser o hacer, se podrán enfrentar de mejor manera las desigualdades de la sociedad.¹⁶ Bajo este entendido, la educación deberá buscar la formación de ciudadanos y, para esto, será indispensable hacer énfasis en el conocimiento humanístico, ya que es a partir de él que se pueden construir sentimientos moralmente idóneos para el actuar empático y solidario, dado que es con las artes y con otras áreas humanísticas que las personas pueden desarrollar sus capacidades para el diálogo y la deliberación, así como una comprensión de la diversidad y las historias personales de otros seres humanos.¹⁷ Ello implica deshacerse de aquello que el profesor Leonardo Ordóñez ha llamado el “mito de la espiritualidad”, “que supone la concepción según la cual el humanismo gira en torno a las humanidades y carece de vínculos con las ciencias formales, las ciencias naturales y la tecnología”.¹⁸

Por otra parte, es indispensable que la educación tenga un fuerte elemento de interdisciplinariedad que permita el diálogo de saberes y faculte a los estudiantes para analizar diversos hechos y fenómenos desde distintas perspectivas, enriqueciendo el debate en torno a los temas de su interés. Las asignaturas de otras áreas no deben ser tomadas como “electivas” u “optativas”, sino que deben hacer parte integral del plan de estudios, articulándose con aquellas que son indispensables para la carrera elegida. Así mismo, las áreas de investigación deben comprender las humanidades, las artes y las ciencias sociales, y no solo aquellas relacionadas con las actividades económicas impulsadas actualmente.¹⁹

¹⁶ Cfr. NUSSBAUM, *Capacidades como titulaciones...*, óp. cit.

¹⁷ Por ejemplo, el papel de la literatura en el ámbito de lo público ha sido ampliamente trabajado por autores como Nussbaum o Rorty. Así, en palabras de la primera, “las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar de personas muy diversas y adquirir sus experiencias (...) En consecuencia, activan las emociones y la imaginación del lector (...)”. En NUSSBAUM, M. (1996). *Justicia poética*. Estados Unidos: Ed. Beacon Press, p. 26. De acuerdo con lo anterior, podría decirse entonces que la literatura permite el ejercicio de la crítica y la comparación por parte del lector, lo que favorece el desarrollo de la democracia, pero, a la vez, se requiere que ese lector tenga la preparación necesaria para realizar ese tipo de ejercicio.

¹⁸ ORDOÑEZ, Universidad..., óp. cit., p. 5.

¹⁹ Como ejemplo de esto, las becas de doctorado ofrecidas por Colciencias período 2011-2012 han tendido a restringir dentro de las áreas estratégicas, en cuyo marco deben presentarse los proyectos

Una educación para el desarrollo humano requiere, necesariamente, que el derecho a la educación se garantice sin ningún tipo de discriminación por razones de tipo social, cultural, económico, etc.; esto quiere decir que la población estudiantil debe ser diversa en términos económicos, políticos, culturales, sexuales y sociales. La formación así entendida es, entonces, una gran herramienta contra la discriminación, por cuanto pone a las personas en contacto con otros individuos que no tienen sus mismas opiniones, con lo cual se ven en un medio que obliga a debatir en un foro abierto.²⁰

Tampoco puede hablarse de una educación formativa y que dé lugar al desarrollo de las capacidades si se mantiene una noción tradicional de la relación profesor-alumno; es decir, una relación lineal en la que el profesor es el sujeto activo y el estudiante es el objeto del discurso docente, sin tener un carácter activo o, en otras palabras, sin ser sujeto de la enseñanza.²¹

Como dice Nussbaum (haciendo eco del filósofo John Dewey), “[l]as escuelas son tratadas como espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas”.²² Así las cosas, el maestro debe ser alguien dispuesto a propiciar la discusión y fomentar la habilidad de sus estudiantes para solucionar dificultades e indagar por el origen y consecuencias de estas, a la vez que debe proporcionar una visión de conjunto sobre los diversos temas. Por supuesto, para esto se requiere que el profesor tenga una amplia formación y vocación pedagógica, a la vez que un verdadero compromiso con la educación para el desarrollo humano, dado que es importante que los docentes tengan un buen conocimiento del modelo

doctorales, lo relacionado con las ciencias sociales, las humanidades y las artes; de esta manera, se ve una clara tendencia a privilegiar, fortalecer y crear áreas estratégicas que corresponden abiertamente a las actividades económicas que se están impulsando actualmente en Colombia, como la minería.

²⁰ La implementación de un modelo educativo como este exige un esfuerzo presupuestal importante por parte del Estado y las mismas instituciones educativas para incluir en sus planteles estudiantes de todas las clases sociales. Sin embargo, en este trabajo, no se tratará a profundidad el tema de la financiación, por cuanto se desbordarían los objetivos propuestos.

²¹ A esto debe agregarse la falta de capacitación de los profesores y las pocas exigencias que a este respecto hacen varias instituciones de educación superior, así como la falta de aptitudes pedagógicas que faciliten la formación del estudiante: “Mientras que en Colombia es docente todo aquel que enseña, en los demás países las categorías dan cuenta exacta de los méritos y de la trayectoria del profesor y el carácter pleno de ese título sólo se le concede al ‘titular’”. JARAMILLO, H. & CUESTAS, M. (1999). *Educación superior en Colombia*. Documento elaborado para el Ministro de Hacienda, Foro del Seminario sobre Educación Superior, Bogotá, p. 7.

²² NUSSBAUM, *Sin fines de lucro...*, óp. cit., p. 96.

educativo con miras a la elaboración de planes de estudio que no solo obtengan mejores resultados, sino que causen un mayor impacto en la sociedad.

Si un modelo educativo adopta –entre otros– los anteriores lineamientos, se estarían dando pasos significativos hacia la consolidación de una educación como derecho que permita el desarrollo de las personas y, especialmente, de sus capacidades en muchos ámbitos, incluyendo el económico, dándose cumplimiento a las obligaciones internacionales del Estado colombiano y a los mandatos constitucionales;²³ a la vez, se estaría fortaleciendo un ámbito de especial importancia por la incidencia que tiene en la sociedad y el Estado: nos referimos, por supuesto, a los efectos que una educación para el desarrollo humano puede tener para el progreso y la consolidación de la democracia en un país como Colombia.

Educación: una respuesta para la democracia

La Constitución colombiana en su preámbulo indica expresamente el carácter democrático y participativo del Estado colombiano con el objeto de “garantizar un orden político y social justo”.

Igualmente, en el artículo 41 se ordena “[fomentar] prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Este mandato se ratifica y se complementa con el artículo 67, que indica que “la educación es un derecho (...) [que] formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”.

La democracia es, entonces, un elemento fundamental en la concepción colombiana del Estado. Debe decirse, además, que la democracia colombiana tiene el carácter de participativa, lo que implica el ejercicio de una ciudadanía activa por parte de las personas. Si se tienen en cuenta algunos de los aportes más recientes de la teoría política,²⁴ una democracia de este estilo debería ser, deliberativa; es decir, un escenario en el cual las personas pueden intercambiar opiniones fundadas sobre los diversos temas de interés público. La democracia deliberativa implica el control de las instituciones por parte de las personas y el involucramiento en las políticas, pero para ello es indispensable que todos los individuos adquieran el pleno carácter de ciudadanos,

²³ Ver nota 2.

²⁴ La teoría de la democracia deliberativa ha sido tratada por autores de la talla de Jürgen Habermas, John Rawls, Iris Marion Young y, por supuesto, Martha Nussbaum y Amartya Sen.

en lo que es trascendental que estén incluidos en el debate público a través de sus conocimientos y aportes y sin que sean discriminados por motivos de sexo, raza o religión. La educación, entonces, juega un papel de gran importancia por cuanto debe formar a los nuevos ciudadanos y capacitarlos para la deliberación y la participación democrática.

En palabras de Gilberto Guevara Niebla,

La formación ciudadana implica el fomento de una cultura política que estimule la participación cívica y civilizada, así como el respeto a los derechos humanos, a las diferencias culturales y a las minorías, tanto en el ámbito público como privado, en un marco de justicia y libertad. Para ello, es tarea esencial de la educación, ya sea formal o informal, proveer a la población tanto del conocimiento de los principios que dan forma a la democracia, sus valores, su evolución histórica, como de habilidades y destrezas que estimulen su disposición a participar y a involucrarse en los asuntos públicos.²⁵

Lo anterior se justifica por cuanto los valores de la democracia parecen ser de carácter social y cultural. En efecto, no es propio de la naturaleza humana nacer dispuestos a poner en constante examen nuestras creencias y opiniones en foros públicos, y tampoco llegamos al mundo con intenciones innatas de concertar con otros y tomar decisiones socialmente relevantes teniendo en cuenta las posiciones de los demás. Esto ha llevado a que autores como Zuleta, califiquen a la democracia como “frágil”,²⁶ porque las bases de este sistema político requieren de un proceso educativo para que sean interiorizadas por los individuos.

Sin embargo, cabe aclarar que esta interiorización no debe ser, de ningún modo, un proceso de adoctrinamiento que tenga como propósito la creación de una especie de “religión de la democracia” o de “dictadura de la democracia”; por el contrario, si la idea anterior pretende ser coherente con un modelo de educación para el desarrollo humano, la educación en valores democráticos deberá preocuparse por generar espacios de duda y cuestionamiento de la

²⁵ GUEVARA, G. Democracia y educación. En *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática* N° 16. México: Instituto Federal Electoral.

²⁶ ZULETA, *Educación y democracia*, óp. cit., pp. 78 y ss.

democracia misma, ya sea para su mejoramiento o, incluso, para plantear un nuevo sistema político.

La educación, entonces, es la llave que abre la puerta a la participación democrática por parte de las personas, por cuanto otorga las herramientas necesarias para participar en las discusiones públicas, permitiendo su inclusión. En una democracia deliberativa en la que los argumentos tienen un peso importante, aquellos ciudadanos que logren crear razones fundadas tendrán mayores posibilidades de ser escuchados y de persuadir. Además, una ciudadanía educada no es pasiva y, por lo tanto, no es fácilmente manipulable por las maniobras de terceros o por gobernantes inescrupulosos, y es capaz de realizar control social y político en aras de lograr una mejor calidad de vida.

Conclusiones

Así las cosas, de lo dicho anteriormente, pueden obtenerse las siguientes conclusiones: la educación es fundamental en una sociedad por su influencia en todos los ámbitos del desarrollo de la persona; es decir, no solo en el aspecto económico, sino también en los ámbitos político, social y cultural. Esto implica que la educación del individuo no solo repercutirá en su desarrollo personal, sino que de esto dependerá el destino de la sociedad. Por ello, es trascendental el modelo de educación que se escoja en Colombia. Un modelo tradicional como el actual, implementado con el objetivo de potenciar el desarrollo económico por encima de otras consideraciones, puede ser nocivo para los individuos y la comunidad en general, pues, como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, se está ignorando la necesidad de formar en los ciudadanos las capacidades indispensables para su participación en una democracia pluralista y respetuosa de los derechos humanos.

La excesiva atención en el desempeño económico ha impedido observar que una sociedad como la colombiana, en medio del conflicto y de graves problemas sociales, requiere de personas dispuestas a crear conocimiento, a preguntarse por las causas y las consecuencias de sus actos y de las implicaciones de estos, y con una conciencia de los impactos sociales de estos. Para lograrlo, es necesario dotar a los estudiantes de conocimientos en áreas que promuevan valores democráticos, lo que llevará a una ciudadanía activa y no pasiva, que confronte y proponga, y no simplemente que acepte imposiciones de poderes estatales y particulares.

En palabras del profesor Leopoldo Múnera, “no se puede abandonar el propósito de aportarles y ayudarles a construir a los estudiantes, docentes e investigadores los elementos para reflexionar críticamente sobre nuestros problemas, necesidades, retos, potencialidades o fortalezas como comunidad y como colectividad”.²⁷ De la misma manera, en palabras de Isabel Licha, a través de procesos democráticos, la educación debería contribuir cada vez más al desarrollo social y, por ende, al desarrollo de políticas públicas que respondan a las necesidades de la sociedad.²⁸ Si el modelo actual resulta insuficiente para responder a todas las complejidades de la Colombia de hoy, por las presiones del mercado que obligan únicamente a la transmisión de conocimiento por encima de la formación integral, para cumplir el fin económico de generar trabajadores altamente especializados, pero con pobres conocimientos en otras áreas de gran importancia para un Estado social de derecho como el nuestro, se hace necesario entonces plantear un modelo alternativo, que dé cuenta de la educación como derecho al servicio del desarrollo de la persona y no exclusivamente del mercado.

El modelo alternativo que se propone en el presente trabajo es uno fundado en las tesis derivadas de la teoría de las capacidades y del desarrollo humano, que considera que “no podríamos garantizar que una sociedad es justa a menos que las capacidades [de las personas] hayan sido alcanzadas efectivamente”.²⁹ En este modelo, la educación es vista como un proceso discursivo en el cual el estudiante tiene un papel activo, teniendo en cuenta todo aquello que las personas podrían ser o hacer y no solo aquello que resulta económicamente relevante. El desarrollo de las capacidades hará de las personas seres conscientes de su importancia social, pero, a la vez, creará en ellos la conciencia de ser capaces y necesitados, viendo en el otro un apoyo antes que un competidor, evitando así comportamientos discriminatorios y violentos, impidiendo la perpetuación de desigualdades sociales.

Como puede verse, implementar un modelo alternativo de educación enfocado en la formación en capacidades y conciencia social exige replantear otros ámbitos sociales y estatales. Por ejemplo, implica un esfuerzo presu-

²⁷ Palabras del profesor Múnera dichas en una audiencia ante el Senado de la República, el 3 de abril del 2008, citado en LONDOÑO, *Impacto de la investigación...*, óp. cit., p. 64.

²⁸ Licha citada en *ibíd.*, p. 72.

²⁹ NUSSBAUM, *Capacidades como titulaciones...*, óp. cit., p. 25.

puental importante por parte del Estado, pero puede llegar, incluso, a llevar a la sociedad a plantearse preguntas en torno al modelo económico establecido, buscando uno que privilegie las capacidades de las personas en pos del desarrollo humano y que lleve, incluso, a replantear los mecanismos de medición de ese desarrollo; sin embargo, consideramos que, a pesar de las dificultades, la sociedad colombiana tiene el deber de plantearse seriamente estas cuestiones y aprovechar el momento de unidad estudiantil que se creó con ocasión de la reforma a la educación planteada por el gobierno nacional, inclusive extendiendo el debate al ámbito de la educación primaria y secundaria.

Finalmente, vale la pena resaltar que, independientemente de si se decida o no adoptar un modelo como el descrito en estas páginas, sí es necesario que el debate se concentre primero en las bases mismas del modelo educativo, en lugar de buscar soluciones puntuales a problemas específicos dentro del modelo actual, que no generarán un cambio de fondo.

Bibliografía

- AMARTYA, S. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- AYALA, U.; SOTO, C. & QUIROS, M. P. (1998). *La regulación de la educación superior en Colombia: una propuesta a la reforma*. Bogotá: FEDESARROLLO.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y DE FOMENTO (2003). *La educación terciaria en Colombia, preparar el terreno para su reforma*. Washington: Banco Mundial.
- COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS (2004). *El disfrute del derecho a la educación*. Informe alterno presentado a la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Bogotá.
- GAGO, A. (2002). Apuntes acerca de la evaluación educativa. Extraído el 17 de febrero, 2012, de <http://cosdac.sems.gob.mx/descarga_archivo.php?b=3&documento=doc__29.pd>.
- GÓNGORA, M. E. (2003). *El derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- JARAMILLO, H. & CUESTAS, M. (1999). *Educación superior en Colombia*. Documento elaborado para el Ministro de Hacienda, Foro del Seminario sobre Educación Superior, Santafé de Bogotá.
- JARAMILLO, H. & RESTREPO, J. M. (2001). *Hacia una política de educación superior en Colombia*.

- LICHA, I. (2007). Investigación científica y desarrollo social en América Latina. Extraído el 22 de febrero, 2012, de <http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Licha_Isabel_investigacion_y_desarrollo.pdf>.
- LONDOÑO, B.; SIERRA, J. & FIGUEREDO, G. (2010). Impacto de la investigación académica en el desarrollo social. En *Diez años de investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: balances desde la red sociojurídica* (tomo 1, pp. 63-104).
- LUKES, S. (1998). Cinco fábulas sobre los derechos humanos. En *De los derechos humanos. Las conferencias de Oxford Amnesty de 1993* (pp. 29-46). Madrid: Trotta.
- MESA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN SUPERIOR (2006). *Educación superior en Colombia*. Bogotá.
- (2008). *Debate sobre la educación superior*. Bogotá.
- MISAS, G. (2004). *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- NUSSBAUM, M. (1996). *Justicia poética*. Estados Unidos: Ed. Beacon Press.
- ORDOÑEZ, L. (2005). Universidad, humanismo y educación de masas. *Pedagogía y Saberes*, (23), II semestre, 65-75, Universidad Pedagógica Nacional.
- PÉREZ, L. E. (2004). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (2007). *Constitución política*. Bogotá: Leyer.
- . Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. *Diario Oficial*, (40.700), 29 de diciembre de 1992.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2011). *Claves para el debate público, futuro de la educación superior en Colombia, propuestas para construir la nueva reforma a la Ley 30, más completa, incluyente y con visión de futuro*. Bogotá: Unimedios Centro de Información.
- UPRIMNY, R. (2008). La pobreza del crecimiento. *Semana.com*, columna de opinión. Extraído el 17 de febrero, 2012, de <[semana.com/http://www.semana.com/wf_ImprimirArticulo.aspx?IdArt=105084](http://www.semana.com/wf_ImprimirArticulo.aspx?IdArt=105084)>.
- ZULETA, E. (2008). *Educación y democracia. Un campo de combate*. 8ª ed. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta.

Inclusión: una mirada desde la incapacidad de la educación superior †

Mary de la Libertad Díaz M.*

Redefinir la “discapacidad” y entender que su origen responde al “fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad”¹ nos lleva a reflexionar en relación con el rol que la educación superior debe cumplir como instrumento de inclusión y cohesión social, así como de la importancia del acceso a un sistema de calidad en el que las necesidades del individuo sean la base de un proyecto de formación integral.

En ese sentido, el propósito del presente escrito consistirá en demostrar la manera en la que la educación superior inclusiva no solo garantiza el goce efectivo de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, sino que, además, es un presupuesto básico para la construcción de una educación de calidad que valore la heterogeneidad y ayude a mejorar los procesos de aprendizaje de toda la comunidad.

Es así como, en primer lugar, realizaremos una descripción de los mecanismos que históricamente han sido empleados con objeto de superar la falta de inclusión de las personas con discapacidad. Segundo, se analizará la manera en la que un sistema inclusivo se convierte en presupuesto esencial para hablar de calidad. Tercero, haremos una breve revisión al proyecto de reforma presentado por el gobierno en relación con la discapacidad; y, por último, se expondrán algunas propuestas a manera de conclusión.

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Estudiante Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario.

¹ HAHN, H. (1988). The politics of physical differences: disability and discrimination. *Journal of Social Issues*, 44(1), 39-47.

1. Modelos de una educación inclusiva en relación con las personas con discapacidad

Si bien la falta de inclusión de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo ha sido una constante en nuestro país, el problema se acentúa cuando de educación superior se trata. Lo anterior no responde únicamente a cifras según las cuales solo el 2,34% de esta población logra acceder a instituciones universitarias, sino, además, a un conjunto de políticas y, en general, de reglamentación educativa que se limita a dar lineamientos para la educación básica primaria y secundaria, pero no ha conseguido extenderse al nivel superior.

De esta manera, en los últimos años, crear alternativas que respondan a un modelo de educación inclusiva se ha convertido en la forma de integrar a las personas con discapacidad al Sistema Nacional Educativo. En este orden de ideas, y con objeto de evaluar tanto los beneficios como las dificultades que presentan tales estrategias, haremos mención a tres tipos en particular: primero, la educación segregada (tradicionalmente aceptada en Colombia); segundo, la educación integrada; y, por último, la denominada educación inclusiva.

La *educación segregada* ha sido definida como aquella que contempla una oferta educativa exclusiva para personas con discapacidad por considerarse que, dadas sus necesidades especiales, alcanzarán mejoras en su proceso educativo en tanto hagan parte de instituciones que tengan la capacidad de brindarles atención especializada.

Por consiguiente, quienes defienden este modelo aseguran que desarrolla un proceso educativo más eficiente al atender de mejor manera las necesidades individuales de las personas con discapacidad, pues no solo las protege de permanecer dentro de un ambiente hostil, como lo sería el aula regular de clases, sino que, incluso, es benéfica para otros, ya que evita que las personas con discapacidad interfieran en el proceso educativo de estudiantes sin discapacidad y lo retrasen.²

Sin embargo, en las últimas décadas, la estrategia educativa de la escuela segregada ha sido cuestionada, puesto que ubica a la persona con discapacidad en “un perverso paradigma de ‘normalidad/anormalidad’ y, en consecuencia, perpetua la exclusión que enfrentan las personas con discapacidad en todos

² Corte Constitucional, *Sentencia T-051 del 2011*. M. P. Jorge Iván Palacio Palacio.

los espacios de la vida social”,³ ignorando, además, uno de los presupuestos básicos de la educación en Colombia, que consiste en brindar una formación bajo un espíritu de tolerancia y de aceptación del pluralismo, en el marco del respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia.

Así pues, y en respuesta a la segregación, surge una segunda categoría diseñada para permitir que personas con diferentes niveles de capacidad accedan a la escuela regular, pero a través de una oferta educativa especializada: la *educación integrada*. Allí, si bien se promueven espacios de combinación en las horas de descanso, los almuerzos y salidas de clase, existe aún la idea de que las personas con discapacidad solo pueden educarse mientras tengan procesos y aulas de aprendizaje diferentes de las personas sin discapacidad.

En ese sentido, una de las objeciones principales a este modelo educativo radica en el hecho de que la educación de integración, así como las escuelas segregadas, parten de la concepción equivocada de que es la persona con necesidades educativas especiales quien debe adaptarse a la escuela, y no la escuela quien debe desarrollar transformaciones importantes para adaptarse a la diversidad de sus alumnos.

Por ello, la dinámica de la *integración* consiste en trasladar el modelo de atención propio de la educación especial a las demás escuelas, brindando asistencia individualizada a las personas con discapacidad (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.), pero sin modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no solo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

En ese sentido, la persistente visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que estas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), ignora la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.⁴

Desde esa perspectiva, la *educación inclusiva* se constituye como un tercer grupo y, a la vez, una apuesta, reconocida por diferentes instrumentos internacionales y acogida en la actualidad por el Ministerio de Educación Nacio-

³ *Ibíd.*

⁴ BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).

nal, que busca ampliar el espectro de inclusión de personas con necesidades educativas especiales más allá del acceso a la escuela regular, con el objetivo de eliminar los ambientes segregados y así conseguir que todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos.

Bajo esta óptica, la atención de las personas con necesidades educativas especiales se proyecta en la atención a la diversidad y el respeto a la diferencia. Ello sin olvidar que, por su condición especial, reconocida constitucionalmente, las personas en situación de discapacidad demandan ayudas especiales para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollar plenamente sus potencialidades, tal es el caso del profesor intérprete, las ayudas técnicas y otros factores que permiten su inclusión.⁵

No obstante, si bien esta parece ser una respuesta adecuada a los problemas de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, sigue siendo, por lo menos en Colombia, un proyecto en construcción que parece no arrojar los resultados esperados. Estudios del Ministerio de Educación Nacional registran 24.043 instituciones educativas formales de educación superior, de las cuales solo el 27,8% informa matrícula de personas con discapacidad. Adicionalmente, únicamente el Quindío cuenta con oferta para personas con discapacidad en más de la mitad de sus instituciones (63,2%) y, lo que es más grave: las personas con discapacidad representan el 37,5% de la población analfabeta en el país.⁶

2. La inclusión como requerimiento esencial para una educación superior de calidad

La inclusión como factor determinante para la creación de una educación superior de calidad impone retos que deben ser abordados desde un enfoque diferencial, donde las necesidades particulares del individuo constituyan una fuente de enriquecimiento y una oportunidad de aprendizaje mutuo.

Por ello, al hablar de calidad, necesariamente debemos remitirnos a una educación que logre promover el desarrollo pleno de las capacidades de

⁵ Corte Constitucional, *Sentencia T-051 del 2011*. M. P. Jorge Iván Palacio Palacio.

⁶ SARMIENTO, A. *Situación de la educación en Colombia*, p. 105. Disponible en: <http://issuu.com/educacioncompromisodetodos/docs/273a1_situacion-educacion-tercera-edicion?mode=window&pageNumber=1>.

cada individuo tanto a nivel social, intelectual, como emocional. Lo anterior desde un enfoque inclusivo que garantice a la totalidad de la población el acceso efectivo al sistema educativo.

No obstante, las personas con discapacidad se ven enfrentadas diariamente a múltiples obstáculos que impiden su participación y acceso a la educación superior; desde exámenes de admisión que no toman en consideración las necesidades propias de su discapacidad hasta falta de accesibilidad a nivel de infraestructura en los planteles educativos.

Es así como estudios recientes revelan que, en Colombia, hay por lo menos 2.549.153 personas con discapacidad, de las cuales el 33,3% no tiene ningún nivel educativo; el 29,1% alcanzó el nivel de básica primaria incompleta; y, únicamente, el 2,34% accedió a la educación superior, sin contar, claro está, que solo el 1% de los estudiantes culmina sus estudios superiores.

Ahora bien, cuando definimos el término “inclusión” como la obligación de reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación “sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten”,⁷ no nos referimos exclusivamente a las personas con discapacidad, sino a la negligencia que, de manera general, asiste a las instituciones de educación superior para identificar y satisfacer las necesidades educacionales de la totalidad de sus estudiantes.

De esta manera, la falta de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo se convierte en una muestra clara del tipo de educación que es ofrecida al resto de la población. Esto debido a que existe un grupo mucho mayor de estudiantes sin discapacidad que tienen dificultades para adecuarse a la propuesta de currículo que les es impuesta, viéndose obligados a abandonar sus estudios. Y es allí, precisamente, donde debemos cuestionarnos sobre la calidad con la que se presta el servicio educativo en Colombia, toda vez que el reto real consiste en crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovechar de forma efectiva las oportunidades educativas que el sistema les ofrece.

Por tal razón, el desarrollo de universidades con una orientación inclusiva se convierte en una estrategia efectiva para mejorar la eficiencia de los procesos

⁷ (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>>.

educativos y, con ello, aumentar la calidad de la educación a nivel nacional, ya que: (i) proporciona una educación más personalizada, (ii) fomenta la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes, (iii) demanda una mayor competencia profesional por parte de los docentes, y, por último, (iv) genera proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado.

En primer lugar, la prestación de una educación más personalizada concebida como aquella actividad educativa centrada en la persona cuenta con el objetivo fundamental de ayudar al “perfeccionamiento de las facultades del niño o del joven, tanto intelectuales como morales, a través de actividades diversas que potencien al máximo sus aptitudes”⁸ y generen una modificación profunda de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas “regulares”, para dar respuesta a las necesidades educativas de la totalidad del estudiantado, más allá de que tengan una discapacidad o no.

Lo anterior bajo el entendido de que todos los alumnos presentan notables diferencias en cuanto a maneras de aprender, necesidades educativas, conocimientos y experiencias previas, formas de demostrar los aprendizajes realizados, entre otros, los cuales, si bien no necesariamente se relacionan con una discapacidad, requieren del diseño de estrategias como la realización de distintas secuencias de actividades para el aprendizaje de un mismo contenido, un sistema de evaluación con referencia al desarrollo de capacidades en lugar de centrarse en conductas o logros muy concretos, y la flexibilización de la programación asignada para cada clase.

Ahora bien, en lo que respecta al segundo aspecto, es decir, a la promoción de la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes, es menester recordar que generar espacios dentro del aula de clase en los cuales las personas con discapacidad tengan la posibilidad de relacionarse con jóvenes sin discapacidad trae consigo consecuencias positivas que pueden ser analizadas desde dos perspectivas: por un lado, es una manera de forjar en la comunidad un mayor espíritu de tolerancia y de aceptación en el marco de un pluralismo respetuoso de la diferencia, con el objeto de impedir la reproducción de modelos de exclusión, y, por otro, es una forma de ayudar a las personas con discapacidad a desarrollar una serie de habilidades que les

⁸ Educación personalizada. *Educar.org*. Extraído el 20 de febrero, 2012, de <<http://portal.educar.org/educacionpersonalizada>>.

permitan apropiarse de determinados contenidos culturales, para relacionarse de mejor manera con su entorno.

Adicionalmente, si bien las bases para generar mayor igualdad y respeto a la diferencia se dan en la primera infancia, existe una interconexión necesaria con la educación superior, entendiéndose por esta aquella que “hace parte de un sistema único que empieza por la educación primaria y continua a lo largo de la vida”,⁹ ya que el no permitir que los menores con discapacidad interactúen con otros termina por reproducir marginamientos y exclusiones en diferentes espacios de la vida, pues, tal como lo menciona Gordon Porter, “los niños que han estudiado en escuelas segregadas, por ejemplo, tienen mayor probabilidad de ser apartados como adultos en áreas de trabajo, programas recreativos e instituciones”.¹⁰

En tercer lugar, y en relación con la mayor exigencia docente que requiere la educación inclusiva, debemos desarrollar una propuesta concreta consistente en integrar la preparación de profesores para una escuela “normal” y la formación de docentes para una escuela de educación “especial”, puesto que es indispensable formar profesores que estén en condiciones de educar en la diversidad y atender de modo integral las diferencias que la sociedad actual nos impone. Para ello, será recomendable hacer énfasis en temáticas como la psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y procesos de investigación, entre otros mecanismos que apoyen la labor educadora inclusiva y guíen al docente en brindar una atención personalizada al estudiantado.

Por último, cuando se trata de proyectos educativos más amplios y flexibles, con objeto de que puedan adaptarse a las distintas necesidades del alumnado y así ser una fuente de mejoramiento de la calidad del sistema educativo, debemos partir de la base de que, si bien no todos aprendemos por medio de los mismos métodos o contamos con iguales habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, los fines educativos sí son iguales para todos.

En ese entendido, se aconseja introducir un modelo que acentúe su atención en relación con el empleo de diversos recursos pedagógicos, dado que, entre mayor número de decisiones de una educación para la diversidad se

⁹ NACIONES UNIDAS (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*.

¹⁰ PORTER, G. *Disability and education: towards an inclusive approach*. Working paper prepared for the Inter-American Development Bank.

tomen en el marco del proyecto educativo de la institución y mejores ayudas metodológicas para la enseñanza se implementen, menos serán las adaptaciones que se realicen a nivel del aula en general y en la programación de cada alumno en particular.

Por ello, organizar procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque diferencial e inclusivo sugiere la existencia de un proyecto educativo de toda la universidad que contemple la atención a la diversidad, la implementación de un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, la utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción, y la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.

3. Breve evaluación de cara al actual proyecto de reforma

Si bien dentro de la Ley 30 de 1992 la discapacidad no era un factor que se viese reflejado en el articulado del texto, la propuesta de reforma presentada por el gobierno contempla, en su artículo 77, una política de bienestar encaminada “a apoyar a jóvenes con dificultades económicas y a personas con discapacidad, o que enfrenten otro tipo de inequidades que influyan de manera directa en su acceso y permanencia en la educación superior”.

De esta forma, aunque apreciamos un avance en materia de programas o acciones de apoyo para estudiantes con discapacidad, la propuesta formulada por el gobierno sigue siendo vaga en relación con el modelo inclusivo que debiese imperar en nuestra sociedad.

Por ello, de las menciones que realiza la propuesta de reforma en cuanto a las personas con discapacidad (las cuales se limitan a dos artículos), es imposible inferir el marco de acción y la participación con la que contará esta población dentro del sistema de educación planteado. ¿Es, entonces, este proyecto una solución a los problemas de exclusión con los que se enfrentan diariamente las personas con discapacidad? Y, más allá de ello, ¿puede coexistir una educación que no tenga en cuenta las necesidades propias del individuo con un sistema educativo de calidad? Las respuestas a los dos interrogantes planteados parecen ser negativas. Sin embargo, de lo que debe ocuparnos es del porqué de ello.

Con respecto a la primera pregunta, es necesario mencionar que parece encontrarse por fuera de la mesa de discusión que se ha suscitado en torno a la reforma el tema de la discapacidad, aun cuando es precisamente este mo-

mento coyuntural el llamado a repensar el modelo tradicional de educación superior en Colombia.

Es así como invitar al proceso de reflexión a las personas con discapacidad se convierte en un paso indispensable para hacer conocida a la totalidad de la comunidad de la importancia de superar un modelo de educación “especial” y de la necesidad de integrar el concepto de “educación inclusiva” a la educación superior.

De otro lado, en lo referente a la segunda pregunta, debemos visualizar la doble dimensión con la que cuenta la educación inclusiva: por una parte, mejora la manera en la que las personas con discapacidad se relacionan con su entorno, y, por otra, tal como se ha mantenido durante el desarrollo del presente escrito, se convierte en un requisito y, a la vez, en un sinónimo de calidad que irradia de forma positiva los procesos de aprendizaje de la comunidad en general.

Conclusiones

La educación inclusiva exige el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos y de un clima escolar en el que se acoja y valore la diferencia. Lo anterior no solo en lo que respecta a las personas con discapacidad, sino en la manera en la que esta contribuye al mejoramiento del aprendizaje de un inmenso grupo de alumnos que no encuentran en el sistema educativo una respuesta a sus necesidades individuales.

De este modo, hablar de *educación inclusiva* como una forma de repensar los procesos de formación no únicamente de las personas con discapacidad, sino de toda la comunidad, nos muestra que es precisamente desde allí que podemos forjar una educación superior de calidad.

En ese entendido, formular una propuesta que sea incluida dentro del proyecto de reforma, por medio de la participación directa de la población con discapacidad, se vuelve fundamental para la implementación de políticas institucionales por parte de las universidades, orientadas a la integración de las personas con discapacidad, así como de estrategias o mecanismos diseñados para dar cumplimiento a los requisitos de ingreso en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes-aspirantes.

Por último, es esencial brindar formación a los docentes, administrativos, directivos y estudiantes en relación con la integración educativa de las personas con discapacidad y su inclusión a la educación universitaria. Esto con objeto

de educar en la diferencia y hacer de ella un mecanismo más para la optimización del desarrollo social y el enriquecimiento de los procesos formativos.

Bibliografía

- (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>>.
- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Educación personalizada. *Educar.org*. Extraído el 20 de febrero, 2012, de <<http://portal.educar.org/educacionpersonalizada>>.
- HAHN, H. (1988). The politics of physical differences: disability and discrimination. *Journal of Social Issues*, 44(1), 39-47. En L. BARTON (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: trabajo original publicado en 1996.
- MOLINA, R. Inequalities in high education for handicapped population. *Revista Opiniones, Debates y Controversias*, Ed. Universidad del Rosario, Bogotá.
- Naciones Unidas (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*.
- PORTER, G. *Disability and education: towards an inclusive approach*. Working paper prepared for the Inter-American Development Bank.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. Corte Constitucional. *Sentencia C-481 de 1998*. Magistrado ponente Alejandro Martínez Caballero.
- . Corte Constitucional. *Sentencia T-051 del 2011*. Magistrado ponente Jorge Iván Palacio Palacio.
- SARMIENTO, A. *Situación de la educación en Colombia*. Disponible en: <http://issuu.com/educacioncompromisodetodos/docs/273a1_situacion-educacion-tercera-edicion?mode=window&pageNumber=1>.

Colombia, un país de reformas; Chile, un país de acciones †

Mateo Cadavid y Stefany Tovar*

*La educación no será el privilegio
de quienes puedan pagarla (...).*

Eduardo Galeano, *El derecho al delirio*.

Introducción

Colombia, un país de graves problemas, sociales, económicos, culturales, políticos y armados, que tiene además una gran dificultad en cuanto a un tema que ha ocupado la agenda política nacional últimamente y que todos conocemos: el derecho a la educación.

Hace pocos meses, todos escuchamos sobre las marchas pacíficas de nuestros compañeros estudiantes de diferentes instituciones del país. Esto nos llevó a pensar que el derecho a la educación en Colombia se vería afectado por una reforma que nada más beneficia a cierta cantidad de personas de élite, y a los demás estudiantes los perjudica.

Analizando esta situación, a través de esta ponencia, nos hemos puesto en la tarea de examinar, en términos generales, la situación de la educación en Colombia, la reforma propuesta por el gobierno, para así exponer las falencias que tenemos comparadas con la mejor educación latinoamericana, que, a nuestro juicio, se encuentra en Chile.

¿Por qué Chile?, se preguntarán. Chile un país perteneciente a América Latina, no muy conocido por su economía ni cultura, pero sí por su gran modelo de educación, ya que brinda una educación de buena calidad y comparable con las mejores del mundo. “Si te quieres comparar, compárate con

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

* Estudiantes Ingeniería Biomédica, Universidad del Rosario.

los mejores” es un dicho popular que nos inspiró a realizar esta ponencia para demostrarle a la comunidad académica la cruda realidad que se puede mejorar. Por esta razón, mostraremos, a continuación, cómo está nuestra educación comparada con la de este país.

Reflexión

Colombia es un país en vía de desarrollo que, desde hace mucho tiempo, tiene una guerra interna que no nos ha dejado avanzar en muchas áreas; una de ellas es la educación. Pero no podemos atribuirle toda la culpa a los grupos al margen de la ley ni al Estado como tal, una parte de esta culpa la tiene también el pueblo colombiano, puesto que, por muchos años, nos conformamos con el modelo de educación que nos impuso el Estado en 1992, y lo peor de todo es que nadie dice nada, por lo cual el gobierno sigue imponiendo lo que le parece “mejor” para los colombianos.

En el 2011, la Ministra de Educación y el presidente Juan Manuel Santos llevaron al Congreso de la República una polémica reforma a la Ley 30, que se profirió en 1992. Esta reforma señalaba entre otros aspectos los siguientes:

Artículo 1°. Se adiciona al artículo 86 de la Ley 30 de 1992: las entidades territoriales que tengan deudas por concepto de aportes de las universidades deberán proceder a su pago con un plazo máximo de seis meses.

Artículo 2°. Se modifica el artículo 87 de la Ley 30 de 1992: la nación incrementará los aportes a las universidades públicas dependiendo del crecimiento del producto interno bruto, los aportes aumentan si aumenta el PIB, esto en razón del mejoramiento de la calidad de las instituciones.

Artículo 3°. A partir del año 2011 se asignarán recursos adicionales al Ministerio de Educación que serán distribuidos en las universidades públicas del Estado, según el grado de complejidad de las universidades.

Artículo 4°. Las instituciones recibirán anualmente recursos del presupuesto general de la nación y de las entidades territoriales para su funcionamiento.

Artículo 5°. La nación asignará recursos adicionales al Ministerio de Educación Nacional para la distribución entre las instituciones

de educación superior para generar nuevos cupos y a la contribución con la cualificación del recurso humano.

Artículo 6°. Se adicionó al artículo 112 de la Ley 30 de 1992 con dos párrafos:

Parágrafo primero: el gobierno nacional incluirá en el presupuesto general de la nación un aporte al ICETEX, esto para mantener subsidios de matrícula a los estudiantes de bajos recursos.

Parágrafo segundo: se crea el fondo para la permanencia estudiantil en la educación superior, este administrado por el ICETEX, el cual deberá destinarse para el cubrimiento de los gastos de maquetación de los estudiantes.

Estos recursos serán un parte de:

- el presupuesto general de la nación.
- entidades territoriales, departamentos, municipios, distritos y entidades de derecho público.
- aportes y donaciones de particulares.

Artículo 7°. Se deroga el artículo 43 de la Ley 30 de 1992.

Reforma de la educación superior

La globalización y la interdependencia se han hecho posibles por el enorme cambio científico y tecnológico de las últimas décadas. Por ello, el progreso futuro de los países está y estará cada vez más vinculado al desarrollo de las capacidades para gestionar, difundir, utilizar y crear el conocimiento. Esta tarea la realizan las instituciones de educación superior a través de sus dos funciones principales:

- La formación de técnicos de nivel superior, graduados, profesionales y posgraduados.
- La contribución al desarrollo científico y tecnológico de Chile.

En términos concretos, ello significa para Chile implementar una reforma de la educación superior que permita:

- Educar a segmentos crecientes de la población en distintas fases de la vida.

- Incrementar la planta académica de jornada completa con doctores en universidades preparados para desarrollar investigación y posgrado de alto nivel.
- Realizar profundos cambios a la docencia de pregrado para ponerla en sintonía con la renovación que está experimentando la formación postsecundaria en el mundo entero y que implica abandonar los currículos rígidos de las carreras profesionales por una formación más abierta y flexible, centrada en el estudiante y con debida consideración de usuarios.
- Entregar las competencias generales y transversales esenciales para los profesionales del siglo XXI, como la capacidad de gestionar información, la familiaridad con las tecnologías de la información y las comunicaciones, y el dominio del idioma inglés.
- Convenir un sistema de créditos transferibles y acumulables basado en la carga de trabajo real del estudiante que reemplace el actual sistema de créditos basado en la carga de trabajo presencial en aula.

Equidad en el acceso: corregir las desigualdades

En los últimos 13 años, se ha aumentado de un 4 a un 15% la cobertura en los jóvenes del sector de más bajos ingresos. En el sector de más altos ingresos, hace 13 años, la cobertura era del 40%, hoy alcanza niveles del 70% y más. En el quintil más alto, la cobertura ha pasado de 5 a 7 por cada 10 jóvenes.

Los jóvenes que se incorporan a la educación superior provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos, lo que se incrementará aún más en los próximos años. Chile ha realizado grandes esfuerzos financieros para cumplir con el compromiso de garantizar a todos los jóvenes con talento el derecho a acceder a la educación superior.

Las desigualdades que caracterizan a la sociedad chilena han sido enfrentadas con instrumentos de apoyo diversos, pero que, a la vez, constituyen un sistema coherente y equitativo de ayudas estudiantiles que lleguen efectivamente a los que más las necesitan. El Sistema Nacional de Financiamiento Estudiantil que se está construyendo en Chile está constituido por tres subsistemas que actuarán coordinadamente y cuyo objetivo es garantizar, a través de crédito y becas, el apoyo económico necesario para financiar total o parcialmente los aranceles de los jóvenes que lo necesitan y, para los más pobres, entregarles, además, ayuda para cubrir sus gastos esenciales. El sistema incluye:

- El Fondo Nacional de Becas para los estudiantes más desfavorecidos.
- El subsistema de Crédito Solidario para Estudiantes de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH).
- Ayudas estudiantiles en instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) autónomas y acreditadas. Becas de arancel para los estudiantes más pobres y crédito solidario para los estudiantes en universidades del CRUCH son las bases del actual sistema de ayudas estudiantiles que opera en Chile. La nueva organización e instrumentos integrados señalados anteriormente permitirán llevar las ayudas estudiantiles a alumnos de instituciones en todos los niveles de educación superior y mejorar su monto y cobertura.

El Programa MECESUP

A su vez, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) 2 es el instrumento de política y fomento que el gobierno de Chile ha estado utilizando en el último quinquenio para enfrentar los desafíos de la reforma de la educación superior. Para ello, en acuerdo y con un préstamo parcial del Banco Mundial (BIRF 4404-CH), ha adjudicado, desde 1999, un total de 369 proyectos de desarrollo y mejoramiento académico en la educación superior por una suma cercana a los 225 millones de dólares.

Junto con ello, ha diseñado e implementado experimentalmente un sistema de aseguramiento de la calidad, basado en autorregulación y acreditación de programas e instituciones, cuya ley definitiva se encuentra actualmente en trámite en el Congreso Nacional, y favoreciendo el mejoramiento de la gestión a todo nivel.

El Programa MECESUP finaliza, como mecanismo incremental de asignación de recursos de fomento, en el año 2005. El último concurso de su fondo competitivo, convocado durante el año 2004, se focaliza en la renovación curricular, como estrategia piloto para iniciar un proceso más amplio de sintonización y modernización de la oferta educacional universitaria y su articulación con los demás niveles de la educación superior.

Este Concurso Especial 2004 ha adjudicado recientemente 4,5 millones de dólares a 16 proyectos piloto en el ámbito del diseño de perfiles profesionales y competencias en 11 disciplinas, además de la determinación de competencias genéricas y del análisis de un sistema de créditos transferibles y acumulables para la movilidad estudiantil en Chile.

Como continuidad del Programa MECESUP, el gobierno chileno se encuentra actualmente preparando con el BIRF una segunda fase (MECESUP 2) que permita su continuidad, para focalizar en la renovación académica y curricular, explorar nuevos instrumentos de asignación de recursos (basados en contratos de desempeño) y asegurar el apoyo al posgrado de doctorado que se ofrece en Chile.

Conclusiones

- Chile, siendo un país latinoamericano, tiene un modelo de educación que se puede comparar con países europeos, debido a su buena calidad.
- Colombia puede perfectamente tomar este ejemplo e intentar implementar un modelo creado para el pueblo, en favor de la mayoría. En lugar de implementar tanto dinero en diferentes aspectos políticos o estructurales del país que son obviamente necesarios, deberíamos pensar en que debemos crear ciudadanos educados y capacitados. Esto se logra brindando fondos, financiación y apoyos monetarios a estudiantes, y generando más oferta de cupos.
- El proyecto de la reforma a la Ley 30 de la educación presentado y retirado por el gobierno nacional no es del todo inadecuado para la realidad colombiana, sin embargo, este contemplaba patrocinar la prestación del servicio público de educación con tarifas altas que van en contra de la gratuidad que debería fundamentar este derecho. La educación en Colombia no debería ser privilegio de algunos pocos que la pueden pagar.
- Para la satisfacción de los intereses de todas las partes, la mejor solución al problema de la educación en Colombia es crear un modelo construido por todos los actores, es decir, por el pueblo y para el pueblo, incorporando las posiciones de los distintos sectores, como el gobierno, los representantes estudiantiles y el resto de la sociedad, pues no debe tratarse de un modelo impuesto.

Bibliografía

- <http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/chile_doc.pdf>.
- <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-227020_archivo_pdf_ley_30.pdf>.
- <http://www.urosario.edu.co/urosario_files/75/75db1d22-c493-4734-86b987aea58926d0.pdf>.

Sobre la discusión de la educación superior en la Universidad del Rosario

Mesa Ampla Estudiantil Rosarista — MAER

La Mesa Ampla Estudiantil Rosarista (MAER) se propuso participar en los foros organizados por la Universidad del Rosario sobre la reforma a la educación superior en Colombia, que se adelantaron durante el primer semestre del 2012. Participamos con la intención de informar sobre la situación actual de la educación superior en Colombia, señalar las características que presenta el Sistema de Educación Superior y, finalmente, dar a conocer la propuesta del movimiento estudiantil por una nueva educación para un país con soberanía, democracia y paz.

La contundente y creativa movilización social que ha encabezado la Mesa Ampla Nacional Estudiantil (MANE) ha de demostrarnos la necesidad de llevar este debate no solo a la comunidad académica, sino a todos los sectores sociales, dada su trascendencia para el futuro de Colombia. Con las ponencias que construimos como MAER, además de exponer nuestros argumentos, desarrollaremos un punto de partida de nuestra propuesta alternativa, a partir del programa mínimo de los estudiantes que defendemos en la movilización y seguimos defendiendo, además, en las aulas.

Para un desarrollo armónico de estos foros, nos permitimos aclarar que la MAER reconoce la decisión unánime de los encuentros de la MANE, en los cuales se definió una metodología de interlocución con el gobierno, encabezada por los voceros nacionales de la MANE, que pasa por la elaboración de una propuesta alternativa de educación superior construida desde las universidades por la comunidad educativa y los sectores sociales del país que decidan sumarse a esta iniciativa.

En consecuencia, nuestra participación en los foros es de carácter académico, sin desconocer la importancia social y política que recae en la construcción de un sistema de educación; y no se pretende construir de allí una

propuesta para el Congreso de la República o el gobierno nacional. Esperamos que los resultados sean insumos, recogidos en forma de memorias, para el debate de cara al país. No deben interpretarse, de ninguna manera, como escenarios de interlocución con el gobierno.

Por una nueva educación para un país con soberanía, democracia y paz.

Mesa Amplia Estudiantil Rosarista (MAER)

Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)

Del modelo homogeneizante a una educación soberana †

Mesa Amplia Estudiantil Rosarista (MAER)

Introducción

La globalización económica adecuó todas las esferas de la sociedad acorde con las nuevas dinámicas del libre flujo de mercancías y capitales. Es por ello por lo que la educación superior fue reformada según el nuevo orden mundial, vertiendo esta en un solo modelo: el modelo del Banco Mundial, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés), del Pacto de Bolonia y, en fin, del modelo educativo idóneo para la sociedad del libre mercado.

No obstante, la globalización no rompió con el paradigma estructuralista de las relaciones internacionales; la división entre centro y periferia se acentúa en cuanto a la calidad del saber, lo cual responde a la especialización internacional de la producción. Es decir que, conforme con el país y su rol en la producción mundial, se determina su modelo de educación superior; de lo anterior, también se desprende que hay países a los que les ha ido bien y otros muchos a los que no, como dice Jean Zigler: “La realidad del mundo globalizado consiste en una sucesión de islotes de prosperidad y riqueza, que flotan en un océano de pueblos agonizantes”.¹

Así es que la pauta de la globalización en educación superior versa en distintas latitudes, sobre lo que dicen los organismos supranacionales, los cuales en los aborales de los noventa solo ordenaban a los países subdesarrollados. Pero, en la actualidad, el discurso se ha tornado verdaderamente homogeneizado, tanto para el centro como para la periferia. Sin embargo, las

[†] Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

¹ ZIGLER, J. (2001). *Los amos del mundo y quienes se les resisten*. México: Fondo de Cultura Económica de México, p. 45.

relaciones de dependencia no son transgredidas, y, aún más, en un panorama de crisis financiera mundial, donde las necesidades del centro son suplidas por la periferia.

Frente a dicho discurso imperante, el profesor Leopoldo Múnera disecciona tal discurso en tres tendencias a la hora de reformar la universidad: la desnacionalización, la adaptación funcional y la articulación alrededor de la política fiscal.² Sobre la desnacionalización es que ha girado este escrito y girará principalmente, pues es por la ordenanza internacional que los países reniegan de sus particularidades con aras de insertarse al mercado global. Dice el Banco Mundial en su estrategia educativa para el 2020:

We are living through a period of extraordinary change. The stunning rise of the middle-income countries, led by China, India, and Brazil, has intensified the desire of many nations to increase their competitiveness by building more highly skilled workforces. Technological advances are changing job profiles and skills, while offering possibilities for accelerated learning. Persistently high levels of unemployment, especially among youth, have highlighted the failure of education systems to prepare young people with the right skills for the job market and have fueled calls for greater opportunity and accountability.³

Y en el plano europeo, Ján Figel', comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y Juventud, ha declarado:

El proceso de Bolonia ha incrementado la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de enseñanza superior. Entre otras cosas, ha convertido a Europa en un destino más atractivo para los estudiantes de otros continentes. Aunque aún es necesario hacer algunos esfuerzos para cumplir los objetivos establecidos en 1999, necesitamos seguir avanzando para afrontar nuevos desafíos, en particular en la crisis económica actual. La enseñanza superior tiene un papel

² Comparar con MÚNERA, L. (2009). *¿Hacia dónde va la universidad pública? Tendencias globales en política pública para la ES*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

³ WORLD BANK GROUP (2011). *Learning for all: World Bank education strategy 2010-2020*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, p. 5.

fundamental que desempeñar a la hora de apoyar la recuperación económica sostenible y de estimular la innovación. Las universidades deben modernizarse, y el amplio reconocimiento de esta necesidad por parte de los gobiernos, no solo en Europa, sino también en todo el mundo, aporta al proceso de Bolonia el apoyo vital que necesita para su éxito.⁴

Ambas apreciaciones compaginan con una sola forma de concebir la educación y en consonancia a un panorama de crisis donde los modelos educativos se amoldan a las dinámicas del comercio internacional. De allí se gestarán las reformas a los países, en el contexto de crisis y advenimiento de nuevas potencias.

De esta forma, la educación superior, y en general la educación, dejó de ser un tema del ámbito nacional, para pasar a convertirse en un problema del ámbito transnacional, que debía ser incluido en todos los programas de ajuste económico. Aunque los Estados nacionales siguen con la competencia formal para definir las políticas públicas y con desiguales niveles de autonomía, los lineamientos generales de las mismas comenzaron a hacer parte de las condiciones básicas para no ser excluidos del mercado financiero global (MÚNERA, 2009).

La segunda característica del modelo hegemónico es su tendencia a su funcionalidad, la cual básicamente, seguida de la desnacionalización, convierte a la universidad en nicho de las necesidades internacionales, pues la voluntad política está supeditada a los dictámenes internacionales. Por último, la vinculación con la política fiscal, lo que significa que, partiendo de las fuentes del neoliberalismo, la reducción del gasto público se ha materializado en la concepción de educación como servicio público y no como derecho.

En ese contexto, deben ser analizados los sistemas educativos en el mundo como sistemas que responden a las recetas impuestas por los organismos multilaterales, los cuales sintonizan con el papel de cada nación en la división internacional de la producción y evidencian relaciones de dependencia de la periferia con el centro. En concreto, las reformas impartidas a partir de la ló-

⁴ Disponible en <http://europa.eu/pol/educ/index_es.htm>.

gica de la globalización han desdibujado la financiación, la razón social de la universidad y su autonomía.

Financiación

En materia de financiación, la globalización ha hecho gala por la eclosión de la desfinanciación (ver figura 1) y la privatización, esta última acompañada de la figura del ánimo de lucro en algunos países. Todas las anteriores impartidas a diestra y siniestra en todas las latitudes del globo. La privatización es un concepto de amplia magnitud y formas, su modo más elemental consiste en delegar un monopolio público para ser manejado por los particulares: la educación superior empieza por la desfinanciación estatal, incentivando el auge de las modalidades privadas de financiación. Por ejemplo, los Estados Unidos aportan el 5,5% del gasto público y lo reparte a los diferentes Estados, los que a su vez tienen la autonomía de elegir qué porcentaje destinan a los entes universitarios y educativos. Como nación federal, cada Estado tiene la posibilidad de aportar dineros públicos a entidades privadas para educación superior. En el caso de California, la financiación indirecta se hace mediante una selección de estudiantes para brindarles subvención total de su educación, o también puede financiarse por bonos emitidos de extensión de impuestos.

Frente a este modelo de financiación, los entes de educación superior, como los *colleges* y las universidades (ya sean públicas o privadas), responden a un crecimiento diferente: mientras que las universidades públicas dependen de su distrito escolar, las universidades privadas pueden tener **ánimo de lucro**⁵ y financiación, sin ningún control real. Lo que da por consecuencia que la demanda de educación sea financiada por el ánimo de lucro, viendo comprometido el sistema educativo a intereses meramente comerciales.

Desde la perspectiva de Thomas Parker,⁶ “durante la última década en los Estados Unidos, las matrículas de las instituciones públicas crecieron en un 20%, un incremento similar tuvieron las de las instituciones privadas sin ánimo de lucro. En contraste, en las instituciones de educación superior privadas con ánimo de lucro las matrículas crecieron en un 260%”. La financiación a la demanda comienza a tomar las riendas del modelo educativo norteameri-

⁵ Se esbozará mejor esta dinámica de la financiación más adelante.

⁶ Consultor senior del Instituto para la Educación Superior (IHEP, por su sigla en inglés) de los Estados Unidos.

cano, siendo la inversión de los Estados dispereja entre sí para la educación y, por lo tanto, para la calidad. En respuesta a este contexto, el apoyo financiero y privado para el estudio de la población menos favorecida ha encontrado el respaldo a sus acciones; los créditos educativos a largo plazo y con altas tasas de interés pretenden solucionar a corto plazo el problema de financiación familiar de los estudiantes (ver figura 2).

Ahora bien, esa no es la única modalidad de privatización, algunas vienen camufladas en los tratados de libre comercio (TLC), por ejemplo, el auge de las universidades corporativas y el trato nacional para las universidades extranjeras; en el caso de las universidades corporativas, estas son filiales educativas de transnacionales, como la Universidad Chevrolet para Taxistas y la Universidad Motorola, entre otras. La función de estas universidades es generar mano de obra barata para sus respectivas empresas. En el 2003, existían 1.600 en el mundo, contra 400 en 1993 y, según los cálculos del Banco Mundial, en el 2010, serán más numerosas que las *universidades tradicionales*. “Una de las más célebres es la Motorola University, [la cual] maneja un presupuesto anual de 120 millones de dólares, que representa el 4% de la masa salarial de la empresa. Cuenta con 99 sedes en 21 países diferentes”.⁷ El pacto nacional consiste en tratar a las universidades extranjeras como propias, auspiciando que el poco presupuesto destinado a las públicas vaya a las extranjeras.

Por medio de estas dinámicas privatizadoras, se puede aumentar la cobertura, pero en desmedro de la calidad, todo en función de suplir las necesidades laborales del mundo globalizado. Finalmente, en materia de financiación, es necesario hablar sobre la figura del ánimo de lucro, la cual suscitó gran polémica cuando intentó instaurarse en Colombia. Al respecto, Aurelio Suárez plantea que los Estados Unidos son un claro ejemplo de cómo opera este modelo. Según él, para crear un sistema de educación superior con ánimo de lucro, debe fomentarse la oferta y la demanda. El fomento de la oferta se logra vía inversión, pero, en cuanto a la demanda, se da vía créditos. Con respecto a los créditos educativos, $\frac{2}{3}$ de los estudiantes cuentan con un préstamo para ingresar a las universidades con ánimo de lucro; la cifra es mayor que para las

⁷ HIRT, N. (2004). En el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la universidad. *Opinión* N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, en <tp://www.upinion.org/10/nortesur.html>, p. 122.

universidades privadas corrientes y, así mismo, el número de deudores, los cuales rondan el 96%.⁸

Agrega Suárez que la deuda en dichas instituciones es de 30.909 dólares. “Desde que existe este programa, se han colocado 1,7 billones (millones de millones) de dólares, y el monto en el 2011 es superior al billón, más que el fondo rotatorio de todas las tarjetas de crédito, y el doble que hace 10 años. También, crecen los casos de impago que superan el 8,8%, y esa proporción sube en estudiantes de instituciones con ánimo de lucro, de ingresos bajos y programas virtuales”.⁹

El segundo punto en el que el modelo neoliberal altera la educación es en su concepción sobre el bienestar universitario. Dicho tema responde de igual manera al mismo modelo. Para ilustrar esta situación, se puede ver el modelo de universidad que se encuentra en países como Brasil, México o los Estados Unidos.

Bienestar

Brasil presentó, entre 1995 y 2007, una expansión por parte del sector privado con ánimo de lucro, que se posesionó en el sector educativo de manera apresurada. “El sistema de educación superior en Brasil se compone de 257 instituciones públicas y 2.141 privadas. Entre las privadas, alrededor del 80% tienen ánimo de lucro; el otro 20% son ‘comunitarias’ o confesionales, sin fines de lucro”.¹⁰

En el caso mexicano, la cobertura en términos de educación es del 28%, para el 2010, y, de esta, se mantuvo mayoritariamente las instituciones de educación superior en manos oficiales, con aproximadamente el 67% de la cobertura. Sin embargo, el avance de las instituciones de educación superior con ánimo de lucro va acrecentándose cada vez más, fruto de las ganancias que estas traen para los accionistas privados, los cuales reciben utilidades con dividendos que oscilan entre el 25 y 50%; se deriva de ello que la educación

⁸ Las cifras presentadas están en <www.finaid.org>.

⁹ SUÁREZ, A. (s. f.). <www.fenalprou.org.co>. Extraído el 21 de febrero, 2012, de <<http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/columnistas/386-estados-unidos-un-deplorable-caso-de-educacion-superior-con-animo-de-lucro-.html>>.

¹⁰ PIEDRAHÍTA, F. (2011). *Universidades con ánimo de lucro: historias tristes de otros países*, p. 5, en <<http://www.fenalprou.org.co/documentos/universidadesconanimodelucro.pdf>>.

se convierta en un negocio bastante lucrativo y que presente expectativas positivas para muchos.¹¹

Cuando se miran casos como los de la Universidad de Phoenix en los Estados Unidos, no es una universidad, más bien es una empresa dedicada a prestar servicios educativos; “esa empresa invierte en el mercadeo y ventas el 25% de su ingreso, para atraer estudiantes, mientras sólo dedica entre el 10 y 20% de ese ingreso en el pago a profesores”.¹² Cabe preguntarse por la calidad de los estudios, por el bienestar de los estudiantes y por su enfoque en la sociedad. Siendo un problema evidente, como con los procesos de intervención del mercado banalizando la educación y la vida en la universidad.

Esa educación que se enfoca en el hecho de adquirir conocimientos y la vida universitaria que se limita al tránsito en la universidad, donde las personas se conducen con el único objetivo de adquirir un diploma. Es, a razón de la necesidad económica y de la reproducción de un modelo de vida enfocado al consumo, que muchos de los(as) estudiantes han supeditado la vida universitaria, la cultura, la recreación y el deporte, a la obligación de conseguir empleo.

La dinámica de la nueva universidad, propia del nuevo orden mundial, dice Múnera, se torna en un concepto difuso y hasta caduco, no obstante, la autonomía universitaria es como la soberanía de una nación, es decir, un elemento constitutivo de esta.

Autonomía

La universidad contemplada como la institución primigenia de la educación superior debe reconocer, dentro de sus cánones de funcionalidad, la noción de lo que es realmente la autonomía como eje característico de la consolidación institucional en el arquetipo organizativo del Estado. La autonomía de las universidades es lo que, para el Estado, es su soberanía frente al sistema internacional. Un lineamiento intrínseco, que emana de la raíz misma de su existencia, es una declaración social que, dentro de las dependencias de los países, puede ser valorada a diferentes escalas conceptuales en función de los contextos regionales e históricos determinados.

Hablar de autonomía a nivel regional nos insta a departir sobre lo que fue y continuará siendo un precedente para los estudiantes latinoamericanos.

¹¹ *Ibíd.*

¹² *Ibíd.*, p. 3.

Las conquistas alcanzadas en Córdoba (Argentina), en 1918, son el resultado de un amplio proceso de movilización social, mediante el cual se buscaba replantear las relaciones existentes entre la universidad y el Estado. Más allá de una concesión del segundo a la primera, las demandas erigidas por el movimiento estudiantil buscaban en materia de autonomía “el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizaran su idoneidad; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; la elaboración y aprobación del presupuesto universitario”. Esta se tornó como un componente puntual al funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior, el cual no debería responder a la racionalidad instrumental que, hoy en día, determina la marcha de un modelo educativo que propende a la homogeneización.

Si nos fundamentamos en la apreciación del profesor Gómez, el gobierno de una institución es el conjunto de actores, relaciones, normas, procedimientos y recursos que permiten definir su visión estratégica de objetivos y metas, planificar los medios y recursos necesarios, así como tomar las decisiones requeridas para el logro de dichos objetivos. Puede distinguirse entre un gobierno externo referido a las relaciones entre la universidad y el Estado, y otros poderes y actores externos, y el gobierno interno, referido a las líneas de autoridad en la institución. La institución vista como una organización que ella misma define, que se enmarcan dentro de la lógica organizacional que se contempla desde la óptica de lo racional. Es decir, la universidad en uso de su propia autonomía no realizará movimientos operacionales que vayan en contravía de sus intereses ni del bienestar de la comunidad estudiantil.

En el caso colombiano, se ha enaltecido hasta el punto de su estimación dentro del marco constitucional y su normatividad concordante. La autonomía universitaria está consagrada formalmente en la Constitución y ratificada en la Ley 30, en términos de “darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”. Un reconocimiento que distingue a la universidad a partir de su carácter formativo y estructurante dentro del proceso de producción y difusión de conocimiento, singularizado por la formación de criterios

encaminados hacia la reflexión crítica. Empero, el reconocimiento formal que se expone sobre el papel no es garantía de que la naturaleza misma de la universidad y las directrices que surjan de ella sean fórmula óptima de un modelo educativo.

En el caso de México, se evidencia una alta participación dentro de los consejos universitarios por parte de la comunidad universitaria, los cuales buscan confluir y sentar precedentes dentro de la denominada Junta de Gobierno. Un gobierno estudiantil que se encuentra articulado a la normatividad surgida en 1945.

En Chile, donde las normas tienen todo el impacto de la dictadura de Augusto Pinochet, la tradición política dictatorial hace que las condiciones cambien, es, así mismo, que este año Chile inició la marcha de los pueblos hacia una educación mucho más democrática, por ende, hacia un país más democrático. La apuesta es, entonces, consolidar la autonomía universitaria, no entendida como el simple manejo de los recursos, sino como la libertad misma de una nación para determinar su futuro; igualmente, las universidades han de dictaminar sus programas académicos.

Conclusiones

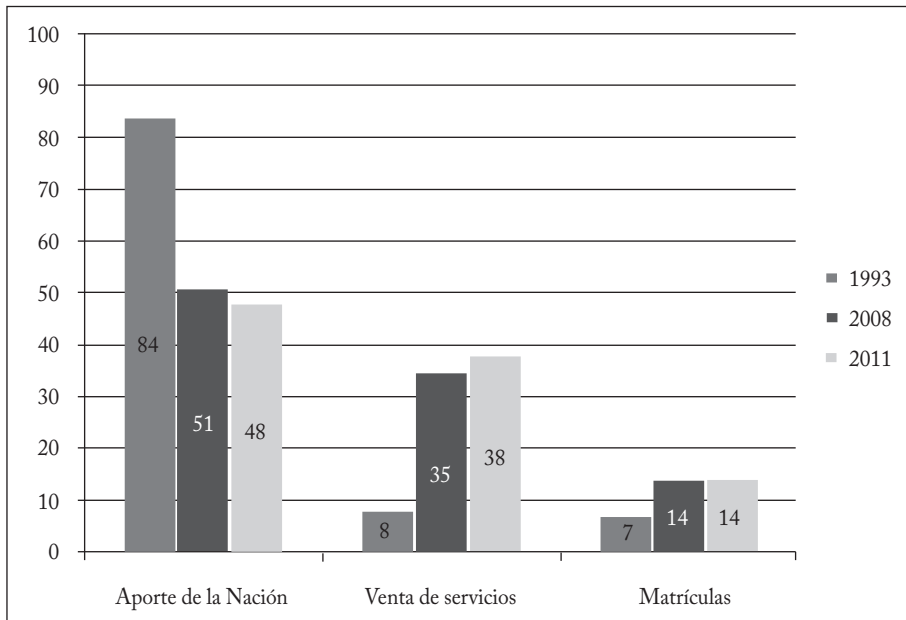
Finalmente, para concluir este paneo sobre las tendencias globales en materia de educación superior, se hace pertinente reflexionar en cuanto a la relación de la universidad y la sociedad. Es claro que en ninguna de las tendencias esbozadas hasta ahora se piensa en una universidad abstraída de su entorno social, pero la disyuntiva es cómo se relacionan con la sociedad. Ante esta temática, la tesis es muy sencilla: a cada modelo de país le corresponde un modelo de educación (ver figura 3). Si la idea es regir la educación por los parámetros librecambistas, es claro que el mercado y el mundo ya está bien divididos, y, en ese orden de ideas, los países tienen, siguiendo los teoremas ricardianos de ventaja comparativa, un lugar específico en la especialización internacional del trabajo.

No es, entonces, la misma calidad de saber la que requieren quienes se especializan en la producción de mercancías de bajo valor agregado, como los *comodities* y los servicios, que aquellos países que han basado su economía en adelantar complejos procesos industriales (ver figura 4). Es claro que a un país mediocre le corresponde un modelo de educación mediocre. Esta piedra

angular de la sociedad, llamada educación superior, ha de responder al interés del país, entendiendo sus particularidades, y no al mercado.

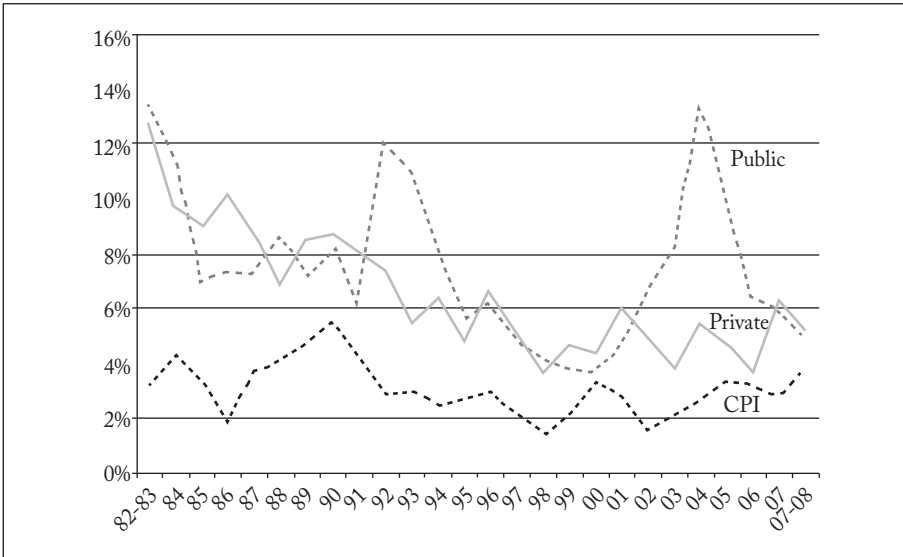
Hoy, en un panorama de crisis financiera mundial, no solo colapsa un modelo económico, colapsa una cosmovisión, colapsan toda una serie de ideas, las cuales deben ser replanteadas; por ello, es aún más necesario un giro en la tendencia imperante en modelos de educación superior. El sustento ideológico y económico de las tendencias privatizadoras y de subsidio a la demanda no anda muy bien en el presente siglo. Los estudiantes y la comunidad académica han planteado a lo largo del globo una educación distinta. Todo se resume a una educación soberana.

Figura 1. Distribución porcentual de recursos de las universidades públicas (MEN)



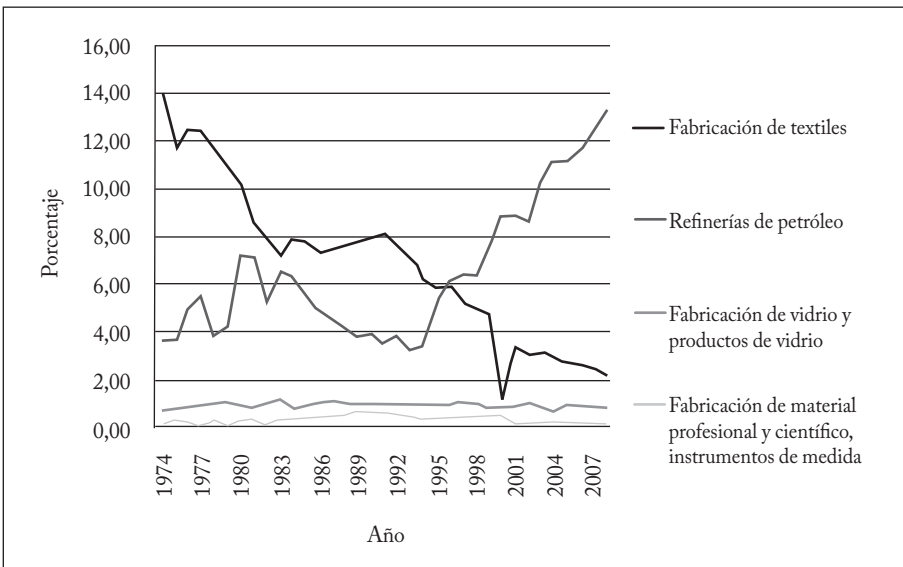
Fuente: MEN.

Figura 2. Trends in Rate of Increase in Four-Year College Tuition & Fees, 1982-83 to 2007-08



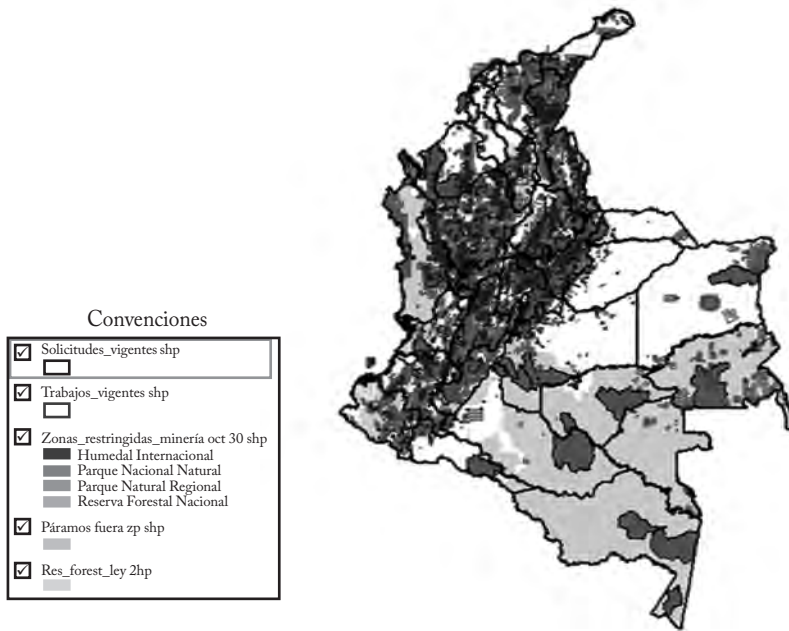
Fuente: U-S. Department of Education. Higher Education Landscape updated.

Figura 3. Participación sectorial de la producción industrial



Fuente: creación del autor, a partir de los informes del DANE sobre producción industrial en Colombia.

Figura 4. Mapa de zonas protegidas, títulos y solicitudes mineras



Fuente: Sostenibilidad Ambiental de la Minería, Gonzalo Andrade C., Junio de 2012.

Bibliografía

<<http://www.fenalprou.org.co/pipe/90-pipe/381-la-financiacion-de-la-educacion-superior-en-america-latina-un-analisis-de-caso-1990-2008.html>>.

<<http://www.fenalprou.org.co/pipe/90-pipe/382-trayectos-y-trayectorias-de-la-extension-universitaria-aproximacion-a-una-tipologia-de-cinco-universidades-publicas-latinoamericanas.html>>.

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf4.pdf>.

<<http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/23.pdf>>.

HIRT, N. (2004). En el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la universidad. *Upinión N° 8*, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, en <[tp://www.upinion.org/10/nortesur.html](http://www.upinion.org/10/nortesur.html)>.

- LÓPEZ, F. *Educación superior comparada: tendencias mundiales de América Latina y el Caribe*.
- MÚNERA, L. (2009). *¿Hacia dónde va la universidad pública? Tendencias globales en política pública para la ES*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PARKER, T. *Herramientas para la financiación de la educación superior: una historia enriquecida, un mejor futuro*.
- PIEDRAHÍTA, F. (2011). *Universidades con ánimo de lucro: historias tristes de otros países*, en <<http://www.fenalprou.org.co/documentos/universidadesconanimodelucro.pdf>>.
- PROGRAMA MÍNIMO DE LOS ESTUDIANTES, MANE Colombia, <<http://manecolombia.blogspot.com/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html>>.
- SUÁREZ, A. (s. f.). <www.fenalprou.org.co>. Extraído el 21 de febrero, 2012, de <<http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/columnistas/386-estados-unidos-un-deplorable-caso-de-educacion-superior-con-animo-de-lucro-.html>>.
- WORLD BANK GROUP (2011). *Learning for all: World Bank education strategy 2010-2020*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- ZIGLER, J. (2001). *Los amos del mundo y quienes se les resisten*. México: Fondo de Cultura Económica de México.

A cada modelo de país le corresponde un modelo de educación †

Mesa Amplia Estudiantil Rosarista (MAER)

Para el final de la década de los ochenta e inicio de los noventa, se vislumbraba la necesidad de un cambio en la política económica internacional que direccionara y ajustara el proceso de globalización. En ese marco, las conclusiones de una conferencia hecha por el Instituto para la Economía Internacional (IEI) significaron las orientaciones académicas de la perspectiva que debía seguir el complejo económico, político y social de los denominados mellizos de Bretton Woods (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) frente a la situación de crisis generada por la deuda que vivían los países latinoamericanos, todo esto sobre la base de definir el papel de esos países en la configuración internacional y la especialización en la producción.

El documento *What Washington Means by Policy Reform*, presentado por John Williamson en la conferencia del IEI, y que luego fue ratificado en su texto “No hay consenso”, afirma que las premisas que debía contener el denominado Consenso de Washington girarían en torno, según el propio Williamson, a que los países latinoamericanos posean una disciplina fiscal que permita reducir el déficit en la balanza de pagos, reordenen las prioridades del gasto público, la liberalización de las tasas de cambio y el libre flujo de capitales, la apertura económica, la inversión extranjera directa, la desregulización y la privatización.¹

El replanteamiento político, económico y social que trajo consigo la década de los noventa para Colombia se evidencia en la reforma constitucional de 1991, donde el gobierno a toda costa se propone sacar adelante los linea-

† Ponencia presentada para el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

¹ Comparar WILLIAMSON, J. (2003, septiembre). No hay consenso. *Finanzas y Desarrollo*, revista trimestral del FMI, p. 10.

mientos de Washington, con formas bastante cuestionadas, entre ellas la de legitimar la necesidad de una constituyente con un movimiento estudiantil y la concentración de poderes en el ejecutivo por encima de las decisiones de las otras ramas del poder público, acto que tiene su máxima expresión en la audacia de cerrar el Congreso de la República. El consolidado de la Asamblea Constituyente y su resultado, que finalmente sería la Constitución de 1991, dejó a Colombia como una nación mucho más incluyente y pluralista, otorgando derechos civiles importantes para la democracia, pero, en el terreno económico, le abrió paso legal a la apertura económica. Con la Constitución de 1991, César Gaviria desmontó el intervencionismo de Estado con el fin de adaptar al país a las nuevas dinámicas internacionales, en concreto, redujo su intervención decisiva en los renglones claves de la economía y se le suprimió su papel de empresario estatal. En conclusión, la carta política de 1991 significó la apertura hacia las privatizaciones, el ingreso de productos sin aranceles y el libre flujo de capitales.²

La Constitución de 1991, además, conceptualizó el derecho fundamental como la garantía en el ejercicio de los derechos individuales, haciéndolos depender de las condiciones favorables que surjan del libre mercado; todo esto condujo a considerar los derechos como mercancías, que, en la práctica, produjo el efecto perverso de aumentar las desigualdades en medio de la ampliación del modelo neoliberal de mercado. Según Maurice Duverger, en teoría, el liberalismo político es el elemento fundamental de la ideología liberal y el liberalismo económico no es más que un medio para garantizar las libertades civiles y públicas, la igualdad, el pluralismo y la democracia.³ Sin embargo, en la práctica, cuando es necesario escoger entre los dos, el neoliberalismo elige a menudo el liberalismo económico, suprimiendo libertades políticas a favor de los derechos de propiedad.

Dicho de otra manera, el modelo neoliberal, a pesar de que se fundamenta en la existencia de la democracia, que parte del ejercicio de los derechos políticos y civiles, en los que todos somos iguales, no democratiza los derechos económicos y sociales, pues estos quedan sujetos a la propiedad privada, y, en esta etapa de globalización, por la fase en que se encuentra el sistema, la-

² Comparar OCAMPO, J. F. *La Constitución de 1991*.

³ Comparar DUVERGER, M. (1970). *Instituciones políticas*.

mentablemente, queda sujetos a monopolios extranjeros, lo que resulta aún más grave.

Sobre el punto, la Corte Constitucional de Colombia hace claridad al respecto cuando se refiere al carácter fundamental de los derechos civiles y políticos como sustento del Estado social de derecho, en su relación con los derechos sociales, económicos y culturales:

En primer lugar, es necesario advertir que los derechos económicos, sociales y culturales, promovidos a nivel constitucional durante las primeras décadas del siglo y conocidos como la segunda generación de derechos humanos, no han sido incorporados al ordenamiento jurídico de las democracias constitucionales simplemente por ser considerados como un elemento adicional de protección. La razón de ser de tales derechos está en el hecho de que su mínima satisfacción es una condición indispensable para el goce de los derechos civiles y políticos. Dicho de otra forma: sin la satisfacción de unas condiciones mínimas de existencia, o en términos del artículo primero de la Constitución, sin el respeto “de la dignidad humana” en cuanto a sus condiciones materiales de existencia, toda pretensión de efectividad de los derechos clásicos de libertad e igualdad formal consagrados en el capítulo primero del título segundo de la Carta, se reducirá a un mero e inocuo formalismo, irónicamente descrito por Anatole France cuando señalaba que todos los franceses tenían el mismo derecho de dormir bajo los puentes. Sin la efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos son una mascarada. Y a la inversa, sin la efectividad de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales son insignificantes.⁴

El financiamiento adecuado y sin condicionamientos de la universidad pública no es más que la exigencia democrática, como voluntad popular, de garantizar por parte del Estado el ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales, como fundamento del fortalecimiento del desarrollo del país y que están consagrados en la carta constitucional.

⁴ Ver Sentencia T-406.

El artículo 67 de la Constitución colombiana y la posterior Ley 30 de 1992 definen la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...). El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación”.⁵ De esta forma, el Estado transfiere su deber de financiación de la educación a las familias colombianas, obligándolas a destinar un elevado porcentaje de su presupuesto para pagar los excesivos costos de la educación, tal y como se evidencia en el Plan de Apertura Educativa del Departamento de Planeación Nacional del gobierno Gaviria, que enuncia: “En un plazo de 10 años, el monto total de las matrículas estudiantiles pasará de financiar el 5% de los costos de funcionamiento de la universidad pública, al 33%. Los mayores ingresos de las universidades por esta vía se orientarán exclusivamente al mejoramiento de la calidad en los programas y a fortalecer la actividad investigativa”.⁶

En estas condiciones, nace la Ley 30 de 1992, “por medio de la cual se organiza el servicio público de la educación superior”;⁷ en esta, se define a la educación superior como un “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.⁸ Y se le caracteriza como un “servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”.⁹ En definitiva, lo anterior conceptualiza la educación como un servicio público y lo hace depender de la capacidad de pago de las personas.

Financiación

El tema de financiación es quizás el aspecto más sentido para la universidad en Colombia. Desde la apertura económica, este asunto ha girado en torno a tres puntos fundamentales que han sido consignados en distintos textos de diferentes instituciones económicas internacionales: “Movilizar más fondos privados para la enseñanza superior en instituciones estatales; proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores

⁵ Ver Constitución Política de Colombia de 1991.

⁶ Ver DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan de apertura educativa 1991-1994*, p. 26.

⁷ Ver Ley 30 de 1992.

⁸ *Ibíd.*

⁹ *Ibíd.*

a causa del ingreso familiar insuficiente; y fomentar la eficiencia en la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones estatales”.¹⁰

Sobre esa base de la privatización y el reordenamiento de las prioridades de gasto en el Estado colombiano, la Ley 30 esquematizó la financiación en una suma fija que mantiene los valores en pesos constantes más el índice de precios al consumidor (IPC) en cada año, que no da cuenta del valor real de la educación superior, como lo referencia Sergio Fernández en una de sus ponencias sobre educación superior en Colombia y recursos de las universidades públicas:

La fórmula resultó sencilla y el artículo 86 aseguró que los recursos provistos en las bases presupuestales de cada universidad se mantendrían constantes, a partir de un ajuste anual a las bases presupuestales de por lo menos el índice de precios al consumidor (IPC), mientras que el artículo 87 se encargó de asignar recursos adicionales a las universidades públicas y que se estimarían en base al crecimiento del PIB, y que en ningún caso podría ser inferior al 30% del incremento real del producto interno bruto. Además de los recursos provenientes del Estado –bien sea del gobierno central o de los entes territoriales–, las universidades podrían obtener recursos propios sobre la base de extensión, investigación, matrículas y demás fuentes de autofinanciación, de manera que se configuró una figura dual constituida por recursos del Estado y por recursos propios.¹¹

Estos recursos, si bien son importantes, no tienen en cuenta otras cuestiones relevantes para las instituciones de educación superior (IES), como la renovación y ampliación de las plantas docentes, la dotación de bibliotecas, las obras de infraestructura, los proyectos de inversión y la ampliación en cobertura. Bien lo decía el senador Jorge Enrique Robledo, cuando resalta el problema en los siguientes términos: “Las transferencias del gobierno a las universidades públicas llevan más de una década congeladas. Pero ello no ha

¹⁰ Ver BANCO MUNDIAL (1995). *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*, p. 44.

¹¹ Ver FERNÁNDEZ, S. *Reforma a la Ley 30 de Juan Manuel Santos: el camino hacia la degradación y la privatización de la universidad pública*.

sido óbice para que se les haya impuesto aumentar los estudiantes, en particular entre el 2002 y 2006, cuando crecieron en un 58% y disminuyó el aporte del Ministerio de Educación por alumno en un 39% en términos reales”.¹² Las cifras han sido claras sobre la desfinanciación: la composición del presupuesto de las universidades públicas para 1990 tenía transferencias estatales del 85%, mientras que, para el año 2008, estas se redujeron al 51%. Además, el aporte del Estado por estudiante ha disminuido: en el año 1993, era de 5.690.000 pesos y, en el 2008, descendió a 3.670.000.

Esta situación presupuestal ha conllevado a que la universidad pública tenga un déficit de 70.000 millones de pesos, más 42.835 millones por concepto de devolución del aporte de la universidad al Instituto Colombiano de Fomento y Educación Superior (ICFES) y la mitad del ajuste del IPC del año 2009. Todo esto quedó consignado en una carta que envió Danilo Vivas, presidente del Sistema Universitario Estatal, a los ministerios de Hacienda y de Educación del gobierno nacional.

El gobierno nacional se apropió de la política de reordenar el gasto público y puso a la educación en un segundo plano. “Es importante mencionar que el año pasado los recursos de las universidades públicas representaron solamente $\frac{1}{20}$ parte de los recursos asignados a la seguridad democrática y $\frac{1}{80}$ parte de lo que se destinó para el servicio de la deuda”.¹³

De manera problemática, el gobierno nacional ha constituido como política pública un distanciamiento de la financiación a las universidades públicas y, al contrario, ha fortalecido el papel del incentivo a la demanda, es decir, los créditos estudiantiles. Esta ha sido claramente la iniciativa impulsada por el Consenso de Washington y por organismos económicos multilaterales, como el Banco Mundial, que, claramente, “se dirigieron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior”.¹⁴ Un reciente *survey*, publicado en *The Economist*, constituye un manifiesto en donde se argumentan, con diversas falacias, los beneficios de una educación superior competitiva orientada hacia el mercado. En el análisis, se afirma que Europa y

¹² Ver ROBLEDO, J. *Una educación mediocre, para un país mediocre*. Observatorio de la Universidad Colombiana.

¹³ Ver FERNÁNDEZ, *Reforma a la Ley 30...*, óp. cit.

¹⁴ Ver LÓPEZ, F. *La universidad latinoamericana y los procesos de internacionalización: las estrategias de financiamiento*, p. 240.

todos los países deberían dismantelar sus sistemas de educación superior con gran apoyo financiero del Estado e imitar a los Estados Unidos.¹⁵

Hoy, el sector privado que ofrece el servicio de educación superior, con la Ley 30, ha aumentado su cobertura, llegando a ofertar cerca del 50% de los estudiantes de educación superior en el país. Desde el Plan de Apertura Educativa del gobierno Gaviria, se veía al sector privado como un factor importante a la hora de brindar la oferta educativa: “El sector privado, que ha demostrado un gran potencial de expansión, ha sido obstruido por controles que no se justifican, como la regularización de las matrículas y los trámites para las licencias de funcionamiento, entre otros”.¹⁶

El mercado total de matrículas de la educación privada superior era alrededor de 1.870 millones de pesos entre el 2006 y 2007, según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), y, de estos, cerca del 72% está representado por el pago correspondiente a los sectores de ingresos medio y bajo. Pero estas cifras se vuelven aún más problemáticas cuando analizamos la participación del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) como piedra angular en el modelo de financiación propuesto por el gobierno nacional para la educación superior.

En la presentación de las memorias hechas por el Ministerio de Educación del gobierno Uribe, se afirma que “entre el 2002 y 2010, el ICETEX aumentó aceleradamente sus préstamos, que pasaron de 65.218 en el 2002 a 259.269 en el 2010, lo que representa un crecimiento del 18,9% anual”.¹⁷ El mismo documento tiene consignado que, “de los nuevos beneficiarios de crédito del 2003 al 2010 (300.055), el 97% proviene de familias de estratos 1, 2 y 3”, y, además, que “los créditos de largo plazo ACCES se concentraron aún más en la población pobre, pues, de 183.394 créditos otorgados en el período 2003-2009, 138.825 fueron para los estratos 1 y 2, es decir, el 75%”.

Aunque las cifras pueden resultar parcialmente positivas para algunas personas, es claro que todo esto cumple con el propósito de que “la acción del Estado deberá centrarse en garantizar financiación oportuna a través

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ Ver DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, *Plan de apertura...*, óp. cit., p. 26.

¹⁷ Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Revolución educativa 2002-2006: acciones y reflexiones*, p. 115.

de crédito educativo”,¹⁸ y, además, incluye a los estudiantes en el fenómeno mundial que podría denominarse la bancarización de la educación sobre el endeudamiento del estudiante.

Cobertura

El período 1990-2000 está enmarcado dentro de las reformas a propósito de la Constitución de 1991, donde se asume la educación de manera ambigua como derecho y como servicio público. En 1990, el país presentó una tasa de cobertura del 8%, cerrando la década con un incremento del 13% para el año 2000. Lo anterior indica que, para este año, de la totalidad de jóvenes aptos para empezar estudios superiores, solo el 13% de ellos logró matricularse, esto teniendo en cuenta que, en dichos cálculos, la oferta del servicio es tanto pública como privada.¹⁹

El período comprendido entre el 2001 y 2010 muestra un crecimiento histórico en la tasa de cobertura de la educación superior en el país. Es así como, luego de presentar tasas de coberturas no superiores al 14% y tasas de variación anual del 1%, para el 2003, Colombia registró un incremento sin precedentes en la cobertura del 25% y una variación anual positiva del 4,7%. Aunque la deserción seguía siendo alta, esta empezó a ser tomada en cuenta en las estrategias de prevención por parte de las IES, y muy poco por parte del gobierno central.²⁰

Durante el 2001 y 2002, los datos recolectados mostraron inconsistencias debido al cambio, tanto de administración como de metodología, en los estudios realizados. Del 2001 en adelante, se empezó a asumir al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) como un centro de educación superior, contemplando tanto a los estudiantes que se capacitan para el trabajo como a los que toman otros cursos clasificados dentro de la educación no formal e informal, sin discriminar las diferentes modalidades del servicio que esta institución atípica ofrece. Esto implicó un brusco aumento de la tendencia,

¹⁸ Ver DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, *Plan de apertura...*, óp. cit., p. 28.

¹⁹ Comparar documento <http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=35:cobertura-de-la-educacion-superior-en-colombia&catid=9:indicadores-de-la-u&Itemid=11>. Extraído el 13 de febrero, 2012.

²⁰ Comparar documento <<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>>. Extraído el 13 de febrero, 2012.

pasando del 13% en el año 2000 al 20% en el 2002. Es por ello por lo que el crecimiento sin precedentes que se presentó durante la administración del presidente Álvaro Uribe se debe principalmente a la, por primera vez, inclusión de los estudiantes del SENA dentro del conteo, finalizando el período con un 37% en la tasa de cobertura en educación superior y con una meta del 50% para el 2019.

La Ley 30 de 1992 clasifica dentro de las IES a las instituciones técnicas profesionales, a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y a las universidades. Estas instituciones han aportado en términos de cobertura, desde el 2004 hasta el 2011, casi 100 mil cupos adicionales para primer semestre. Del total de cupos aportados, las IES privadas han incrementado su capacidad, pasando de 90 mil cupos a 142 mil, mientras que las IES públicas han pasado de 80 mil a 127 mil cupos, pero sin aumento de presupuesto por parte del gobierno.²¹

En cambio, se observa un incremento de los cupos del SENA desde el 2004 hasta el 2011, de 93 mil a 353 mil. En el 2006, presentó una máxima variación anual del 45% y una mínima, en el 2009, del 2%. Sin embargo, en promedio, el SENA tuvo un crecimiento anual del 21% durante el período 2004-2011. De otro lado, es necesario recalcar que, al inicio del período (año 2004), el SENA aportaba un poco más de la mitad de los cupos brindados por las IES. No obstante, para el 2007, tanto las IES como el SENA aportaban en cobertura el mismo número de estudiantes, y, al finalizar el período (año 2011), el SENA superaba en 80 mil los cupos ofrecidos por las IES.

De acuerdo con todo lo anterior, es evidente que el incremento en cobertura de la educación superior en Colombia se debe, más que a la inversión en educación pública superior, al fomento y la inclusión de la educación técnica y tecnológica en las estadísticas oficiales, lo que infla los resultados sobre los datos reales. De otro lado, la fuerte connotación que ha adoptado el nivel superior como servicio público dentro del texto constitucional le ha dado prioridad a la oferta del servicio por parte del sector privado, especialmente a las instituciones técnicas y tecnológicas, dejando de un lado el fomento de una educación superior pública, profesional y de calidad.

²¹ *Ibid.*

Calidad

La calidad académica hoy en el sistema educativo colombiano pasa por grandes problemas, consecuencia de materializar imposiciones de órganos multilaterales no solo en el aspecto educativo, sino en la totalidad de escenarios de la vida económica de la nación colombiana.

Actualmente se orienta el sistema educativo a las demandas del mercado laboral, a la división internacional del trabajo, en la que a Colombia le corresponde el lugar de despensa de recursos naturales, plataforma de explotación de mano de obra e importador de productos con alto valor agregado. Entonces, tenemos dos modelos, el que rige en la actualidad que concibe la educación como mercancía, que orienta la oferta de programas a la demanda de un sistema productivo mediocre, que evalúa la “calidad” es decir, el cumplimiento de unos estándares de producción, llevando al sistema a tener programas de “calidad” pero de una profunda mediocridad.²²

Uno de los grandes problemas es la acreditación, pues es formulada como un proceso de evaluación institucional que pretende orientar las prácticas académicas hacia un “deber ser” en el modelo educativo, que ha conducido al desmedro del conocimiento. Este proceso de acreditación trae consigo la “formación por competencias”, la cual ha limitado la enseñanza de los saberes complejos por la necesidad de impartir habilidades y destrezas a la hora de enseñar sobre la base de saber hacer, saber decir y saber ser. Aun cuando son importantes, lo reprochable es que las competencias se establezcan como un fin mismo del proceso educativo y no como un medio para garantizar el desarrollo profesional del estudiante. Toda esta política se ve condensada en la imposición de las pruebas ECAES o Saber Pro, que profundizan la violación de la autonomía universitaria, pues, al estandarizar lo que se evalúa, las universidades se ven obligadas a homogeneizar lo que se enseña.

Además, la llamada “pertinencia” promovida desde el Ministerio de Educación Nacional no ha sido otra cosa que la norma o patrón que mide las necesidades de enseñanza que el mercado dictamine. La homogeneización del conocimiento y la violación de la autonomía universitaria se convierten en

²² Ver LÓPEZ, J. S. *Excelencia académica para un país con soberanía, democracia y paz.*

una constante cuando es la demanda laboral la que dictamina los contenidos académicos de los programas; en consecuencia, la posibilidad de la institución, de sus docentes y de sus estudiantes por determinar los saberes y la forma en que son desarrollados queda reducida. Lo que ha resultado de este modelo en términos académicos es un modelo educativo estandarizado y guiado por el papel que nos ha puesto Washington en la división internacional del trabajo, que presupone la negación de la innovación, del descubrimiento y del desarrollo de nuevos conocimientos.

Lo que resulta la calidad académica para el Ministerio de Educación Nacional desde 1993 puede resumirse en lo que expresó Mario Palacios, exrector de la Universidad Nacional de Colombia: “Quizás estamos enseñando demasiado –y agregó–, entregando profesionales que superan los requerimientos del mercado”. Lo que dicen esas palabras es un absurdo en un país que grita por una investigación de calidad para el desarrollo nacional.

Bienestar universitario

El desarrollo de los estudiantes no es exclusivamente la formación académica-teórica, este incluye una formación integral que cubra todos los aspectos determinantes de la vida y la personalidad del estudiante.

La Ley 30 de 1992, la cual regula la educación superior, expresa sobre el bienestar universitario: “Las instituciones de educación superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo”.²³

Respecto de los recursos destinados, se establece la creación de un fondo con “recursos del presupuesto nacional y de los entes territoriales que puedan hacer aportes”.²⁴ Su creación, así como la función de determinar las políticas correspondientes al bienestar universitario, se le atribuyen al Consejo Nacional de Educación Superior.²⁵ Sin embargo, el manejo de dicho fondo se le atribuye al ICFES.

²³ Comparar Ley 30 de 1992, artículo 117.

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ El artículo 69 establece esta segunda función de manera explícita: “Son funciones del Consejo Académico en concordancia con las políticas trazadas por el Consejo Superior Universitario: ... a) De-

Los artículos 118 y 199 les atribuyen dos obligaciones a las IES: destinar para bienestar universitario al menos el 2% de su presupuesto de funcionamiento y “garantizar campos y escenarios deportivos” para que se puedan desarrollar “estas actividades en forma permanente”.

Lo anterior es financiado por vías establecidas por el modelo neoliberal que es implementado desde los últimos 20 años en el país y que se supedita a los lineamientos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, los cuales impulsan dos rutas para aumentar el presupuesto de las universidades: incrementar los costos de matrícula o impulsar la generación de capital propio por parte de las IES.

El congelamiento de los aportes del Estado al presupuesto de las universidades públicas, el ajuste del presupuesto por el IPC y el aumento en los gastos de las universidades han reducido el presupuesto destinado a los programas de bienestar (cumpliendo el erario únicamente con el 2% exigido por la Ley 30).

Es así como, para el desarrollo integral de los estudiantes e, incluso, para generar ingresos propios, las IES han recurrido a mecanismos como la concesión de servicios, tales como alimentación, espacios culturales, deportivos y de investigación, servicios de salud e infraestructura.

Lo que respecta a espacios deportivos y culturales es un punto álgido en el abandono por parte del Estado y el proceso privatizador en el que han entrado las universidades públicas. Como ya se ha mencionado, ante el congelamiento del presupuesto y el aumento de sus gastos, las universidades han tenido que suscribir concesiones con entes privados para el uso de espacios culturales y deportivos. Mediante la forma de convenios interinstitucionales, las universidades públicas han entregado los espacios destinados para el esparcimiento de los estudiantes, con el propósito de adquirir recursos mediante el cobro de entradas o uso de dichos espacios. Recursos a su vez escasos en comparación con lo recogido por el ente privado.

En el tema de la salud, como “servicio médico asistencial”, la Ley 30 lo regula en el artículo 122:

Los derechos pecuniarios que por razones académicas pueden exigir las instituciones de educación superior, son los siguientes: (...)

cidir sobre el desarrollo académico de la institución en lo relativo a docencia, especialmente en cuanto se refiere a programas académicos, a investigación, extensión y bienestar universitario”. *Ibid.*, artículo 96.

Parágrafo 1. Las instituciones de educación superior legalmente probadas fijarán el valor de todos los derechos pecuniarios de que trata este artículo y aquellos destinados a mantener un servicio médico asistencial para los estudiantes, los cuales deberán informarse al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) para efectos de la inspección y vigilancia, de conformidad con la presente ley.²⁶

Sin embargo, los parámetros de dicha prestación no son regulados en el marco de la Ley 30. Por lo anterior, las IES no tienen un margen de acción para la prestación de este servicio, lo que ha conllevado a, por ejemplo, suscribir concesiones con entidades promotoras de salud (EPS), cajas de compensación o entes privados, para el mantenimiento y atención del sistema de salud asistencial, además de la entrega del funcionamiento y construcción de los hospitales universitarios.

Sobre la alimentación, la universidad, tanto pública como privada, se enmarca en las concesiones, nuevamente. La entrega de los servicios de cafetería y restaurantes²⁷ vuelve a denotarse como un intento desesperado para delegar gastos; en este caso, aquellos con el fin de otorgar una alimentación integral a los estudiantes, así privándose de recaudar un mínimo de ingresos propios.

Ello haciéndose a costa de aumentar los precios para los estudiantes; por ello, las IES se han resguardado en una débil subvención asistencialista de los almuerzos estudiantiles, la cual no resuelve la problemática de fondo: una profunda desmejora en el bienestar universitario.

Autonomía y libertades democráticas

La democracia, la autonomía y el respeto a los derechos humanos dentro de los planteles educativos de educación superior representan viejos pero aún latentes propósitos del movimiento estudiantil colombiano, entendiendo la democracia no como únicamente el acto de votar por los entes superiores de toma de decisión en los centros educativos, sino que es importante que esta se encuentre de la mano con la autonomía universitaria y con el respeto a las libertades de toda la comunidad.

²⁶ *Ibíd.*, artículo 122.

²⁷ A empresas como OMA, Dialimentos, Perini & Pelfini, Casa Limpia y otras privadas.

Uno de los grandes desafíos que se planteaba la formulación de una nueva ley de educación en 1992 era transformar el sistema educativo colombiano y buscar que este se desligara de sus antiguos vicios. Sin embargo, esto hacía referencia específicamente a integrar la educación superior colombiana a un modelo económico neoliberal, expresado en lo que se denominó la “apertura económica”; siguiendo esta lógica, se decretó en la Ley 30 de 1992 (artículo 64)²⁸ que los consejos superiores estarían conformados por representantes de distintos sectores, entre estos, lo que se denomina “el sector productivo”, un solo representante de los estudiantes y otro de los profesores, dejando únicamente dos representantes que pertenezcan realmente a la universidad con voz y voto dentro de las decisiones del consejo superior, que, como lo indica textualmente el articulado de la Ley 30, es el máximo órgano de dirección y gobierno de la universidad.

De los integrantes del consejo superior de cada universidad, solo el representante de los estudiantes es elegido por votación de estos y el profesor es escogido por ellos mismos, el resto de los integrantes son seleccionados por entes estatales, específicamente por la presidencia, a excepción de los delegados de la alcaldía o de la gobernación. Luego, ni siquiera partiendo de una definición equívoca de democracia, se puede decir, ni tan solo sugerir, que esta existe actualmente dentro de los planteles educativos de educación superior.

Esto va de la mano con la creciente violación a la autonomía universitaria tanto en la toma de decisiones como en la libertad de cátedra, lo que se ve reflejado en la actual reglamentación sobre acreditación académica, sistema que se encuentra regulado por el Consejo Nacional de Acreditación,²⁹ el cual expresa claramente que, para que una universidad alcance la acreditación, debe cumplir ciertas normas que le permitan el acceso a esta y someterse a un proceso específico de revisión por parte del Consejo, lo cual lleva realmente a la homogeneización de la educación. Hecho que, junto a los exámenes actualmente denominados Saber Pro, le quita a las universidades cualquier tipo de margen sobre los contenidos seleccionados para cada uno de los programas académicos, asegurando, de esta manera, la calidad de la educación reque-

²⁸ Ver Ley 30 de 1992, artículo 64.

²⁹ *Ibid.*, artículo 53.

rida por un mercado mundial de oferta y demanda de capital humano, y no la calidad entendida como la formación científica, crítica y transformadora.

Con relación a las libertades de investigación, estas se encuentran coartadas, ya sea por la ausencia de presupuestos o por presupuestos condicionados, dándose en el campo de lo privado o del gobierno nacional. Con ello, eliminan la autonomía y calidad académica, pues no pueden realizarse las investigaciones por falta de recursos, y, por otro lado, se dan presupuestos, pero para investigaciones específicas, las que les interesa fomentar o las que pueden traer un lucro. Se pierde la autonomía universitaria cuando es funcional, ya sea a la empresa privada o al gobierno nacional, dado que no puede construir sus contenidos curriculares y los proyectos o propuestas de saber para el país y la sociedad.

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), definido en el articulado como el organismo del gobierno nacional vinculado al Ministerio de Educación con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría,³⁰ tiene a su cargo todas las propuestas que se le presenten al gobierno referente al tema educativo.

Se encuentra la participación de dos representantes del sector productivo, haciendo que pueda limitarse o condicionarse el presupuesto en función de los intereses de estos últimos y perdiendo toda posibilidad de tener libertad tanto en investigación como en la cátedra misma. Igualmente, hay poca participación y representación de la comunidad académica. En este sentido, siendo el gobierno universitario clave para la autonomía universitaria (ya que administra y construye políticas), debe estar representado por ella, de lo contrario, empieza a ser hegemonizada por los intereses particulares de sectores sociales dominantes o del gobierno, en donde finalmente termina obedeciendo a sus lógicas y ubicando la academia en función de sus proyectos tanto políticos como económicos.

Esto va de la mano con una creciente violación a los derechos humanos dentro de las universidades colombianas, tema que no se encuentra regulado de una manera específica dentro de la ley, lo que ha conllevado a que, en la situación actual, la educación superior se vea afectada por una sistemática violación de los derechos humanos de los profesores y estudiantes de estas instituciones; en ocasiones, los campus de universidades públicas han sido militarizados, po-

³⁰ *Ibíd.*, artículo 35.

niendo en peligro la integridad de la comunidad estudiantil. En este contexto, ha sido estigmatizado el movimiento estudiantil, actuando en contra de los estudiantes involucrados y, a su vez, silenciando sus necesidades y críticas a las problemáticas del país, pero lo más preocupante de todo es volviendo a este actor social en el punto de mira de amenazas, represalias por parte de algunos agentes del Estado y actores armados ilegales, sin hallar la mínima respuesta por parte del Estado.

Como es predecible, estos crímenes, amenazas contra la sociedad, han quedado en total impunidad en una casi unánime mayoría, por lo que proyecta un panorama nada óptimo ante un cambio de situación, que no deja campo para la expectativa de la reparación de daños hacia las víctimas, ni la protección y el respeto a los estudiantes y a la comunidad en general.

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL (1995). *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 30 de 1992*. *Diario Oficial* N° 1229, Bogotá.
- DANE (2005). *Caracterización de la información en el sector público*. Extraído el 13 de febrero, 2012, de <http://www.dane.gov.co/files/caract_sectoriales/Car_Sector_Educacion.pdf>.
- . (2009). *Metodología investigación de educación formal*. Extraído el 13 de febrero, 2012, de <<http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/EducacionFormal.pdf>>.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan de apertura educativa 1991-1994*.
- DUVERGER, M. (1970). *Instituciones políticas*.
- FERNÁNDEZ, S. (2010). *Reforma a la Ley 30 de Juan Manuel Santos: el camino hacia la degradación y la privatización de la universidad pública*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Extraído el 13 de febrero, 2012, de <<http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>>.
- . (s. f.). *Estadísticas del sector educativo*. Extraído el 13 de febrero, 2012, de <http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?consulta=mat_total&nivel=2>.

- OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA (s. f.). *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Extraído el 13 de febrero, 2012, de <http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=35:cobertura-de-la-educaciuperior-en-colombia&catid=9:indicadores-de-la-u&Itemid=11>.
- OCAMPO, J. F. La Constitución de 1991. *Revista Deslinde*. CEDETRABAJO. REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución política*.
- . Corte Constitucional. *Sentencia T-406*.
- ROBLEDO, J. *Una educación mediocre, para un país mediocre*. Observatorio de la Universidad Colombiana.
- WILLIAMSOM, J. (2003, septiembre). No hay consenso. *Finanzas y Desarrollo*, revista trimestral del FMI.

Por una nueva educación para un país con soberanía, democracia y paz †

Mesa Amplia Estudiantil Rosarista (MAER)

Para todos, es sabida y públicamente reconocida la urgencia de una reforma del sistema de educación superior colombiano. Atendiendo a esta necesidad, el gobierno de la unidad nacional le presentó al país un proyecto de ley de reforma a la educación superior que pretendía ser aprobado por su bancada en el Congreso de la República.

El movimiento estudiantil colombiano, aupado en su lucha por diferentes sectores de la sociedad, calificó a este proyecto de reforma como el más leonino conocido en años, reconociendo problemáticas en su procedencia y contenido. En relación con este último punto de disenso, el estudiantado reclamó una reforma que se ajuste a las necesidades reales del país; desconocidas, a nuestro parecer, por el gobierno nacional.

Por tal razón, consideramos se debe partir de una caracterización del país que permita deducir la naturaleza de una educación capaz de funcionar como punto paquidérmico para transformarlo, solucionando sus problemas y perfilándolo hacia la Colombia que todos y todas merecemos y soñamos.

1. Colombia: un breve diagnóstico

1.1. Situación laboral en Colombia

Los derechos laborales en Colombia se modificaron radicalmente en virtud de las dos grandes reformas que se presentaron en 1991. La primera, la Ley 50 de 1991, transformó el régimen de cesantías, suprimió la estabilidad después de 10 años de los trabajadores al servicio de las empresas¹ y reemplazó

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

¹ Ver *Ley 50 de 1990*, artículo 6°.

el régimen de la contratación, haciendo florecer vínculos laborales a destajo, órdenes de prestación de servicio y demás formas que afectan el contrato individual del trabajo en detrimento de la estabilidad de los asalariados, entre otras medidas contenidas en su extenso articulado.

La segunda, la Ley 100 de 1993, que, junto a la primera mencionada, contó con la sanción presidencial de César Gaviria, aumentó la edad de jubilación,² incrementó los aportes de la seguridad social, rebajó hasta el 65% el salario o mesada pensional y dispuso un impuesto para los trabajadores con el fin de constituir el Fondo de Solidaridad y Garantía (FOSYGA),³ institución encargada desde entonces de resolver los problemas de los pobladores ajenos al esquema laboral que debían y deben ser atendidos directamente por el Estado.

De ahí en adelante, con la Ley 789 del 2002, se modificaron regresivamente los pagos del horario nocturno de los dominicales y festivos,⁴ con el argumento de posibilitar nuevos empleos aligerándoles las cargas a los empresarios y al Estado. En el panorama de la negociación colectiva, se presentó un decaimiento de los convenios y los acuerdos convencionales en correspondencia con el rebajamiento de la tasa de sindicalización, que hoy se ubica por debajo del 4% de la población económicamente activa (PEA).

Se puede afirmar, entonces, con base en las estadísticas, que a los trabajadores colombianos se les adelantó la política de reducción de sus ingresos y derechos pensionales hace más de una década respecto a los cambios que se han presentado recientemente en otras latitudes del mundo, especialmente en Europa, donde ha habido convulsiones y movimientos de rechazo por parte de los sindicatos.

Los jóvenes enfrentan dos grandes calamidades: en primer lugar, las fuentes de empleo son escasas, teniendo en cuenta que el país definió su futuro retornando al modelo minero exportador, lo que abre las entrañas de nuestros recursos naturales a las multinacionales, sin que, concomitantemente, se ofrezcan formas de contratación y de empleo; en segundo lugar, el régimen laboral, al estar radicalmente de acuerdo con las reformas, los despoja prácticamente del contrato individual de trabajo, de remuneracio-

² Ver *Ley 100 de 1993*, el aumento a la edad de jubilación ha sido progresivo.

³ *Ibid.*, artículos 218, 219, 220, 221, 222.

⁴ Ver *Ley 789 del 2002*, artículo 25.

nes que les propicien una existencia relativamente digna y de la expectativa de pensionarse.

1.2. Situación agraria

Gracias a sus múltiples climas y a la diversidad de su relieve, Colombia cuenta con las condiciones objetivas para cumplir su soberanía alimentaria y conquistar el éxito en el mercado internacional.

Cultivos como el maíz, el arroz, el frijón, las hortalizas y algunos frutales y tubérculos son de naturaleza transitoria y rotativa. Esto quiere decir que, cuando la temporada de cualquiera de ellos ha terminado, es posible emplear la misma tierra cultivando otro de igual índole, dando lugar a un variopinto mosaico agrícola capaz de suplir de diferentes alimentos a la población durante todo el año. Las tierras colombianas, además, son favorables para la siembra de cultivos permanentes, como el café, la papa, el banano, las flores, la palma de aceite y la caña panelera. Gozamos, pues, de los medios requeridos para satisfacer, de igual manera, al mercado interno y al mundial. Sin embargo, la lógica de las finanzas internacionales profesa un destino diferente para el agro colombiano. Existe una asimetría ascendente entre las tierras dispuestas para los cultivos transitorios y rotativos, primordiales para calmar el hambre en el interior, y aquellas destinadas a los cultivos permanentes, imprescindibles para sostener la gula de la demanda corporativa en el exterior.

Citamos, a continuación, las conclusiones sobre este punto expresadas en *Colombia rural: razones para la esperanza*, informe de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2011:

En el año 2009, la superficie agrícola del país ascendió a 4,1 millones de hectáreas, un poco más de la mitad se dedicó a siembra de cultivos transitorios y la otra al establecimiento de cultivos de carácter permanente con una tendencia creciente. La producción agrícola alcanzó las 24,1 millones de toneladas, de las cuales el 60% correspondió a la producción agrícola permanente y el 40% restante a volúmenes de productos de cultivos de ciclo corto.

Notamos, con la inquietud de quien divide dos mendrugos para tres bocas, que nuestro modelo de desarrollo agrícola privilegia el monocultivo de los productos que los compradores extranjeros le exigen a la tierra,

mientras enflaquece a ritmo galopante los cultivos añorados en los comedores nacionales.

Aurelio Suárez Montoya, con la elocuencia y autoridad que asisten a los hechos, ilustra con los siguientes ejemplos la identidad de nuestro modelo agroexportador:

El grupo israelí Merhav ya tiene, entre tierras propias y contratos de usufructo, diez mil hectáreas en Pivijay (Magdalena) para producir etanol con base en caña con mecanización, sin corteros. La Compañía Agrícola de la Sierra, chilena, se apresta a una explotación forestal de largo plazo en 36 mil hectáreas en el nordeste antioqueño; la Altillanura, en Meta y Vichada, es codiciada por consorcios foráneos. Hay inversiones, anunciadas y en curso, para más de 100 mil hectáreas. Cargill planea una de 25 mil; Maggi de Brasil y Grobo de Argentina, sendas de doce mil. El Grupo Mónica (brasileño-argentino) tiene cuatro mil quinientas y ya se favoreció 3.500 millones de pesos de Agro Ingreso Seguro.

El problema, sin embargo, no es solo es alimenticio y de mercado. Los intereses mercantiles han impulsado a los grupos económicos, nacionales y extranjeros, a realizar prácticas desmedidas de deforestación y detrimento del medio ambiente, con el propósito de ampliar la frontera agrícola en beneficio de sus negocios particulares. De ello también participan las comunidades campesinas, pero impulsadas, en su caso, por la aspiración de reclamar para sí la porción de tierra cultivable que les es negada por la distribución monopólica e inequitativa del territorio rural, patente dentro de la frontera agrícola. Las cifras son concluyentes: el 0,4% de los propietarios, que tiene más de 500 hectáreas, controla el 65% de la tierra, mientras el 85%, con menos de 20, posee solo el 9%.⁵ La crisis invernal, desatada en el 2010 y patente hasta nuestros días, es la consecuencia directa de esta campaña contra los bosques, principales receptores y canalizadores del agua.

⁵ Suárez, A. *Situación agraria en Colombia*, conferencia.

1.3. Conflicto armado

A quienes habitamos estas tierras se nos ha querido imponer ideas de mundo foráneas, formas de desarrollo excluyentes y que poco o nada tienen que ver con los anhelos y sueños de nuestras gentes: he ahí uno de los puntos de necesaria atención a la hora de plantear la actualidad del conflicto armado en el país. Hoy en día, Colombia atraviesa un conflicto interno que ha afectado al país desde hace más de cuatro décadas. Dicho conflicto tiene sus raíces políticas en la época de “La Violencia”.

Facciones de la clase dirigente optaron por turnarse el poder en lo que se denominara el Frente Nacional, como forma de solucionar la violencia bipartidista, dejando por fuera del espectro democrático a las tercerías políticas, propiciando por la transformación de la realidad conflictiva, mas no desapareciéndola.

Además del cierre de las vías políticas para llegar a timonear el Estado, el conflicto colombiano ha tenido algunas particularidades propias de su contexto y que, para infortunio de sus muertos y afectados –normalmente los más pobres–, tienden a agudizarse. Allí, por ejemplo, sale a la luz el evidente caso resaltado en el último informe del PNUD para Colombia, en donde se señala que se mantiene la concentración de la riqueza, sobre todo configurando el conflicto rural, entre otras causas, por la ausencia de una seria y democrática reforma agraria, que, junto con una serie de políticas destinadas a excluir a las mayorías de asuntos burlescamente consagrados como derechos en la Constitución Política, resultan siendo caldo de cultivo para que nuestros jóvenes del campo y los cinturones de miseria de las ciudades no encuentren salidas más allá de la guerra en los distintos bandos legales e ilegales, perpetuando el conflicto y alimentando a quienes se enriquecen de él.

Es un buen ejercicio histórico hacer memoria frente a la multiplicidad de agrupaciones paramilitares e insurgentes que han existido a lo largo de la historia del país. Los primeros de estos –y que hoy siguen vigentes bajo el rótulo de “Bandas Criminales”– apoyados por sectores empresariales, industriales, agroindustriales, narcotraficantes, bien sea de carácter nacional o transnacional, llegando incluso a colindar con sectores políticos tradicionales.

Por su parte, en la otra orilla del conflicto, en su manifestación armada, los grupos insurgentes colombianos han crecido y se han mantenido en distintos momentos de la historia a partir de un fuerte carácter rural (con notables excepciones), los cuales han alternado en diferentes épocas su táctica militar,

entre la guerra de posiciones y la guerra de guerrillas, recurriendo en ello, entre otras acciones, a la retención ilegal de políticos y militares. Además, son cuestionados por diversos sectores de la opinión pública por asuntos relacionados con la producción de cultivos ilícitos, no obstante, la lectura en este asunto no puede desprenderse del problema mundial de las drogas, que se alimenta en Colombia por políticas, principalmente del orden internacional.

El crecimiento más significativo del pie de fuerza militar colombiano se dio a partir del año 2002, donde, bajo la polémica presidencia de Álvaro Uribe Vélez, se realizó la mayor cooperación militar con los Estados Unidos, sin desconocer que esta política viene de atrás y que la hoja de ruta actual es el Plan Colombia, financiado por el gobierno norteamericano en el marco de las negociaciones del Caguán. De igual manera, y para desarrollo del mencionado Plan, se concentró agudamente el tema fiscal hacia la política de defensa y seguridad, sacrificando con ello rubros que podrían haberse destinado a asuntos como la salud o la educación.

El gobierno de Juan Manuel Santos, por su parte, ha mantenido los aspectos fundamentales de la política de seguridad democrática. Si bien ha planteado transformaciones sutiles, el fondo sigue siendo el mismo, y, a pesar de un aparente cambio de lenguaje, el tema de la paz sigue distante de la agenda política del gobierno nacional, impidiendo así el fin de la guerra y del derramamiento de sangre en el país.

A partir de lo anteriormente esbozado, la polarización frente a la posibilidad de una salida dialogada al conflicto fue una creciente. Distintos sectores de la sociedad civil han mantenido iniciativas al respecto, las cuales han dado como frutos la liberación de múltiples retenidos ilegalmente y un lenguaje por parte de la insurgencia que pareciese abrir las puertas a un eventual diálogo.

La pretensión de solucionar el conflicto colombiano mediante políticas de guerra no hace otra cosa que reproducirlo. En últimas, debe plantearse un escenario donde se discuta la forma de darle una salida política y dialogada al conflicto que atraviesa el país, y el aporte que deberá realizarse desde la academia no será otro que proponer desde su quehacer soluciones y métodos para lograr el cometido de consolidar una Colombia en paz.

1.4. Sistema General de Seguridad Social en Salud

El sistema de salud colombiano, al igual que aquellos de los demás países latinoamericanos, sufre las consecuencias de las estrategias de ajuste

macroeconómico del Banco Mundial, caracterizado por políticas como la apertura y desregularización de los mercados de capitales, la privatización de las empresas estatales y el recorte del gasto público con eliminación de las coberturas sociales.

Todas ellas redundan en reducciones en las prestaciones y, en muchos casos, en el desmantelamiento mismo del sistema. Hasta no realizarse una reforma estructural a la ley del Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS), la salud de los colombianos estará en las insalubres manos de la Ley 100 de 1993 y de su última reforma, la Ley 1438 del 2011.

Desde hace varios años, en Colombia, se han demostrado múltiples dificultades con la estructura, reglamentación, financiación y ausencia de garantías al derecho de la salud inherentes al actual sistema. Con esta situación, se reconoce que el sistema de salud colombiano se encuentra en una crisis profunda que se ha generado de manera progresiva y no súbita, como se intentó establecer en la declarada emergencia social.

De entrada, el sistema anunció la existencia de diferentes planes obligatorios de salud (POS), legitimando así un trato discriminatorio a los pacientes. Las deficiencias de este POS se reflejan en el aumento del número de reclamaciones y en el incremento de las acciones de tutela –la salud es el derecho que los colombianos invocan con mayor frecuencia por esta figura–. La Defensoría del Pueblo estimó que el 70% de las tutelas por derecho a la salud reclamaban servicios incluidos en el POS, lo que habla del predominio de la negación injustificada de servicios.

Las entidades promotoras de salud (EPS), tras 19 años de funcionamiento, han visto crecer 176 veces su patrimonio. Este ahora se estima en 767 billones de pesos, con utilidad neta de 495 billones. En el 2009, las seis principales EPS (Saludcoop, Coomeva, Salud Total, Famisanar, Susalud, EPS Sanitas), cuyas ventas en 10 años alcanzaron 143,9 billones (el presupuesto nacional es de alrededor de 150 billones de pesos al año),⁶ se ubicaron entre las 100 empresas más grandes de Colombia; por otro lado, se admite en informes recientes de la Procuraduría que las EPS adeudan 3,5 billones de pesos a la red hospitalaria.⁷

Entre otros reparos al sistema actual, se encuentran el contemplar el derecho a la prestación de servicios basado en la capacidad de pago según vincu-

⁶ CEDETRABAJO. Larga vida a las EPS.

⁷ *Ibíd.*

lación laboral de las personas, lo cual es inviable en un país con altos índices de desempleo y de empleo informal; fundamenta su organización y operación en un modelo de aseguramiento privado sin suficiente control y rectoría por parte del Estado; no cuenta con un modelo específico de atención que vaya más allá de la prestación de servicios; no hay cubrimiento de la prestación de servicios de salud en todo el territorio nacional, etc. Todo lo anterior deteriora la calidad en la prestación del servicio y la relación médico-paciente.

1.5. Política minera

La actual situación económica mundial ha producido un incremento en el interés de los países más poderosos por una mayor apertura de los mercados de las naciones en desarrollo y por acceso más fácil a las materias primas necesarias para sostener su aparato productivo y alimentar su sistema financiero.

Colombia no es ajena a este contexto y ello se refleja en el significativo crecimiento de su actividad minera en la primera década del siglo XXI. Entre el 2000 y 2008, creció al 7,5% promedio anual, mientras que la economía solo lo hizo al 4,6%. En el segundo trimestre del 2010, la economía creció al 4,5% y la minería al 15%⁸. Entre el 2002 y 2009, la participación minera en las exportaciones totales pasó del 13 al 25% y, si se suman las petroleras, hoy son el 64% de las ventas totales del país y el 77% de la inversión extranjera directa.⁹

El auge minero no ha hecho esperar a los inversionistas extranjeros. Sobre la minería, se ha producido en los últimos años un negocio de enorme rentabilidad para el sistema financiero del mundo, convirtiéndose en uno de los *commodities* más atractivos para el capital. En efecto, ante la devaluación del dólar y la “guerra de divisas”, la minería se ha tornado el refugio preferido de los mercados bursátiles.

Los proyectos mineros a gran escala que se realizan en la actualidad y que se espera se desarrollen en el futuro están en manos en su totalidad de las compañías extranjeras mineras más grandes del planeta, como Glencore, AngloGold Ashanti, Xstrata, Río Tinto y BHP Billiton, que han obtenido beneficios de las sustanciales reformas al régimen de inversiones. La “confianza inversionista”, legado del anterior gobierno colombiano con promesa de continuación por el actual, propicia condiciones óptimas para las compañías

⁸ Cifras DANE. *PIB a precios constantes año base 2000*, cálculos del autor.

⁹ MINISTERIO DE MINAS Y ENERGÍA. *Información estadística*, cálculos del autor.

mineras extranjeras, que terminan pagando las regalías más bajas de América Latina. Por otra parte, las exenciones que se les otorgan corresponden al 51% de la renta total pagada a la nación y, en el caso del oro, al 86%.¹⁰ De esta forma, lo que recibe Colombia por la actividad minera no está ni cerca de compensar las consecuencias ambientales, económicas y sociales de la minería a cielo abierto.

Por el contrario, la minería a cielo abierto se contrapone con alternativas más beneficiosas para el país: agricultura, pesca y opciones de empleo al de la mina son inexistentes, por lo que estos proyectos se traducen en desplazamiento de comunidades y destrucción del tejido social. Los ejemplos más visibles para los colombianos son los de La Guajira y Cesar, los mayores productores de carbón, al tiempo que presentan los índices más altos de necesidades básicas insatisfechas, graves afectaciones a la salud por la contaminación ambiental y descontento de los trabajadores por las condiciones que imponen las transnacionales.

1.6. Modelo educativo

La década de los 90 del siglo pasado legitimó el neoliberalismo en Colombia, a través de la instauración de la Constitución Política de 1991, situación a la cual no fue ajena la educación, esta fue totalmente modificada con la Ley 30 de 1992. Dicha Ley permitió la desfinanciación de las universidades públicas por parte del Estado, estableció la “democracia” dentro de las universidades estatales, cambió la relación entre la planta docente y los profesores de hora cátedra e impulsó el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entidad que, si bien cumple la función de ayudar a los colombianos a estudiar, también los endeuda con su política crediticia.

El nuevo siglo con el cambio de gobierno y, así mismo, con la profundización del neoliberalismo como filosofía económica del país conllevó a que la situación empeorara: el Estado adquirió una mayor deuda con las instituciones a raíz de lo establecido en los artículos 86 y 87 de la Ley 30; no han sido poco los intentos de los gobiernos de turno por desmontar la universidad pública, a esto se suma el gran desarrollo que han tenido las universidades privadas, que cuentan a nivel nacional con más de 700.000 matrículas y un impulso de los créditos Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES) del ICETEX.

¹⁰ RUDAS, G. (2010). *Regla fiscal para Colombia*.

No solo el escenario económico de la educación es grave, a esto hay que sumarle la política de acreditación a la que se han visto inmersas las universidades, hecho que introduce la homogeneización de la educación a nivel mundial y responde más a indicadores de mercado que de calidad o de congruencia con el desarrollo del país, pues no podemos olvidar que el modelo de educación también responde al modelo de país que los gobiernos instauran, sin lugar a duda el de Colombia ha sido el del neoliberalismo, en pocas palabras, el de la inversión extranjera y, más aún, que sean las industrias extranjeras las que se encarguen del sector productivo del país, ya que un país sin industria es un país sin ciencia y desarrollo nacional.

La democracia también está puesta en duda en el desarrollo de la educación nacional, las universidades públicas con sus consejos académicos, en los cuales los estudiantes y el profesorado son minoría y el gobierno con sus representantes son la mayoría, el cierre de campus universitarios y la militarización de otros, demuestran el bajo nivel que aún existe dentro de los recintos del saber; situación no muy ajena vive la universidad privada, en donde los consejos estudiantiles son un aparato meramente formal y en otras donde la democracia universitaria y la participación estudiantil son nulas. Sin lugar a duda, es una situación bastante preocupante si entendemos la universidad como la formadora de los colombianos en quien va recaer la dirección del país, pues, si en las aulas no existe o es mínima la democracia, fuera de ella la situación debe ser también precaria.

Finalmente, se ha buscado el aumento de cobertura en cuanto a educación técnica y tecnológica por medio del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el cual presenta bastantes inconsistencias en su plataforma y en el desarrollo de sus cursos, estudiantes que salen con 5 o 6 cartones, lo cual infla la cifra de cobertura, a lo que hay que añadirle la pretensión del gobierno de instruir a jóvenes para que salgan a trabajar al sector productivo del país, es decir, a servirles como mano de obra barata a las multinacionales del carbón, del oro, del petróleo y demás; las cuales llegan acá con sus equipos tecnológicos y planta administrativa, y a los colombianos les queda el proceso de ejecutar, no aportando en nada al desarrollo del país.

En conclusión, desde hace más de 20 años, los gobiernos tienen una deuda histórica con el pueblo colombiano y esta es diseñar una política de educación que permita el progreso del país y la consolidación de la industria colombiana, que realmente tenga un desarrollo científico y que permita a la mayor canti-

dad de colombianos su acceso bien sea a la universidad pública o privada (y a esta última depende en gran medida los controles que el gobierno haga sobre esta frente a sus matrículas) y que tenga una altísima calidad, solo así podremos formar el país que queremos, soberano, con democracia y paz.

2. Nuestra respuesta

Colombia nunca será una nación económicamente próspera, culturalmente robusta y políticamente democrática si su modelo educativo no representa un medio eficaz para alcanzar tan fundamentales fines. Partiendo de esta máxima que hacemos propia como declaración de principios y núcleo de nuestra concepción de la educación, procederemos a analizar la necesidad de una educación que corresponda a la suprema dignidad de nuestro país.

2.1. Calidad académica

La cuestión de la calidad académica debe abordarse desde dos flancos diferentes. El primero corresponde al cuerpo de ideas que gobiernan y definen la noción misma del concepto por tratar; el segundo se refiere a la base material que concreta una buena educación, propósito presunto de la calidad. Comencemos, pues, por desvelar la naturaleza del concepto calidad académica. Lo relativo a la base material será abordado con mayor rigor en el siguiente segmento sobre financiación.

Principiando la década de los 80 del siglo pasado, tuvo lugar una auténtica revolución del pensamiento político occidental. El Estado tenía que reducirse al mínimo posible, como predicaba Robert Nozick, para que la sociedad abandonara su camino hacia la servidumbre, denunciado vehementemente por Friedrich von Hayek.

Pero semejante disminución del aparato estatal debía acompañarse de una nueva lógica operativa, de un principio rector capaz de compensar la falta de los funcionarios y funciones, con un mejor desempeño en las tareas oficiales que sobrevivieran a la purga antiestatal. Fue, ante esta necesidad, que el sector público acuñó un criterio patente en el sector privado: la gestión de calidad total.

Creada para evaluar el éxito gerencial en los procesos organizacionales de producción de mercancías –satisfacción del cliente y en las condiciones óptimas de los operarios–, la calidad total comenzó a predicarse para los servicios públicos a cargo del Estado. Desde su aparición en el campo de las políticas

públicas educativas en 1983, con el informe *Una nación en riesgo*, realizado por la Comisión Nacional de Excelencia en Educación del gobierno estadounidense, el marco conceptual de la calidad académica se ha erigido como el único posible para concebir una buena educación. Este paradigma, empero, resulta inconveniente por múltiples razones. Abordaremos, sin embargo, solo dos que consideramos fundamentales para poner en cuestión su validez.

La primera es el papel decisivo del cliente en la definición de la calidad educativa. La demanda por una formación académica limitada a corresponder las necesidades del mercado laboral suprime progresivamente toda tentativa de brindar una educación que aborde de manera crítica y cabal el objeto de estudio propio de cada área del conocimiento. Los pécsums se reducen hasta lo indispensable para el ejercicio profesional y los contenidos se amoldan para enfatizar en las operaciones del mundo del trabajo.

El segundo contratiempo por considerar es la simplificación de la calidad académica consistente en equipararla a los números arrojados por los instrumentos imperantes de evaluación. Los registros cuantitativos para medir habilidades, destrezas y competencias, son incapaces de valorar a plenitud procesos intelectuales de mayor riqueza y complejidad, como analizar, comprender y comparar. El resultado es una suerte de darwinismo pedagógico donde las universidades, concibiéndose como simples proveedoras de servicios, se baten en cruenta competencia para reclamar, sobre la base de la reproducción automática de la información y el cumplimiento acrítico de pautas relativas al manejo de su institución, un lugar privilegiado en los escalafones oficiales que las ubique favorablemente en el concurrido mercado de la educación. Se presenta evidente la imposibilidad de reducir a sinónimos la cantidad, determinada por cifras, y a la verdadera calidad, cuya apreciación merece criterios de juicio bastante más amplios y, ciertamente, menos objetivos. Resulta imperativo que Colombia, y en general el mundo entero, replantee su concepción sobre qué representa una educación de calidad.

2.2. Financiación

La puesta en marcha de cualquier iniciativa depende en primera medida de los recursos destinados para su desarrollo, la financiación de la educación determina su viabilidad y el aseguramiento de esta como un derecho y una condición necesaria para el desarrollo nacional.

El único aparato económico lo suficientemente fuerte para financiar la educación es el Estado. Al hablar de educación pública, es necesario un financiamiento estatal adecuado sin algún tipo de condicionamientos, “es decir, un aumento de los recursos estatales a la base presupuestal que dé cuenta de los costos generados en seguridad social, nómina docente y administrativa, programas de bienestar, aumento de cobertura, investigación e inversión; entendiendo que la financiación adecuada de la universidad pública es la principal herramienta para el aseguramiento de la calidad”.¹¹

De todas las formas posibles, se ha contrariado el argumento del gobierno de la “escasez de dinero” y, de igual forma, se ha demostrado que, entre los intereses y prioridades de este, no se encuentra la educación. Desde la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), se han propuesto diferentes alternativas, entre las que están la “eliminación de exenciones tributarias a las multinacionales extranjeras e incremento progresivo de la participación estatal en la explotación de recursos naturales, en particular los de tipo minero-energético y reducción del presupuesto destinado tanto a la guerra como a la deuda pública, a fin de garantizar una financiación plena para la educación”.¹²

Del mismo modo, es el Estado quien debe ejercer la función de inspeccionar, vigilar y controlar los costos de las matrículas de las universidades. En el caso de las universidades privadas, acogiéndose a lo establecido en la ley, mediante el Decreto 110 de 1994, deben adoptar medidas orientadas hacia el congelamiento de matrículas.

Una opción que es presentada como beneficio es la de costear el monto de las matrículas con créditos, especialmente los del ICETEX. Múltiples experiencias personales demuestran que las deudas adquiridas con el ICETEX se vuelven interminables, e impagables en cierto punto; de esta forma, pasa de ser un beneficio a una problemática bastante clara. El ICETEX podrá ser considerado como un beneficio si sus recursos fueran financiados por el Estado, “no provenientes de deudas con el sector financiero ni con organismos multilaterales de crédito, así tendrá la capacidad de reestructurar sus créditos, suspender los procesos contra quienes no han podido pagarlos y refinanciar los restantes”.¹³

¹¹ Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). *Programa mínimo de los estudiantes*.

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

2.3. Bienestar universitario

Sería irresponsable proponer un sistema de educación superior sin pensarlo en su complejidad, asumiendo distintos espectros de discusión para todos los estamentos que conforman las instituciones de educación superior. En tanto se garanticen unas condiciones de vida y hábitat determinadas, se podrá mitigar el problema del acceso físico y económico, optimizar niveles de calidad y responder a diversos problemas sociales, todo en el marco de los procesos que construyen ciudadanía y democracia. El bienestar universitario es un aspecto fundamental, pues es a través de Este que se brindan las garantías y disposiciones dignas que logran satisfacer necesidades y cumplir con la materialización a plenitud del derecho a la educación.

En ese sentido, es preciso señalar unos puntos fundamentales sobre los cuales debe hacerse hincapié a la hora de plantear el devenir del bienestar universitario, porque es inviable discutir acerca de la educación que el país requiere si no se tiene en cuenta el grueso del asunto planteado a continuación. Las universidades en Colombia han operado últimamente, de forma errada, a modo de empresa, pues se sostiene que, al subcontratar funciones que no se contemplan como misionales, se fomentará la eficiencia y la eficacia. Es indispensable, por tales motivos, fomentar una política de bienestar que entienda y comprenda las realidades planteadas en la vida académica, dejando de lado el absurdo postulado maximizador de beneficios, rotando el horizonte hacia la formación incluyente y real de ciudadanos integrales y dejando de lado el ánimo de lucro implícito. Vale aclarar que lo anterior quedará revaluado en tanto no se conciba la educación como un derecho, sino como una mercancía cuyo acceso resultaría, inevitablemente, excluyente.

Ahora bien, hay unos aspectos que debieran tenerse en cuenta como esenciales en el proceso formativo con tal de cumplir con dicha tarea, tomando como base los criterios de inclusión e integralidad. Así, se haría necesaria la prestación del servicio de salud integral y preventiva dentro de las universidades, ligado, de igual forma, a toda una política de alimentación con el suficiente contenido nutricional y las posibilidades reales de acceder a Este, que, junto con unas políticas de deporte y arte, serán la base de formación ciudadana, sobrepasando la barrera de la educación únicamente para el trabajo. Así mismo, es urgente ofrecer también posibilidades de vivienda digna con una ubicación espacial privilegiada para los distintos estamentos universitarios,

haciendo posible el acceso físico y la reducción de costos en el diario trasegar de la comunidad académica.

Así las cosas, el bienestar universitario se formula como un requisito fundamental e indispensable en las universidades e instituciones de educación superior, pues en gran medida funcionará como medio para aumentar niveles académicos, formar ciudadanos integrales y hacer de la educación un derecho sin exclusión de ningún tipo. Por lo tanto, y en consonancia con lo anterior, se debe plantear un esquema presupuestal suficiente como para que dichos aspectos se cubran de manera óptima, procurando por suprimir toda intermediación entre los estamentos y la universidad en los temas que responden a este aspecto, puesto que es evidente que tal situación, por ejemplo, repercutiría directamente en el esquema de costos, alterando significativamente los precios, redundando directamente en las disyuntivas que se plantean día a día sobre si gastar los escasos recursos en uno u otro aspecto.

2.4. Universidad y sociedad

Resultaría absurdo afirmar que, en pleno siglo XXI, la academia se debe plantear como una torre de marfil aislada de la realidad social. El sentido mismo de la universidad, y la universalidad que esta contiene, plantea retos para quienes forman parte de ella, es decir, para los estudiantes, los trabajadores y los docentes, quienes tienen la ardua tarea de construir el conocimiento, no por el conocimiento mismo, sino con una finalidad en el entorno para el que este se construye. Esto es, no se plantea en ninguna sociedad humana la universidad simplemente para formar eruditos, ella se va a plantear para corresponder a las prioridades que en el país se han trazado —quizás impuesto—.

Justamente, ese es el reto que debe tener cualquier modelo educativo que se piense para Colombia. Resulta complejo hacer memoria de un momento en que los sectores sociales del país hayan participado de la construcción de un modelo educativo orientado a resolver sus más profundas necesidades. Por el contrario, se ha edificado de a poco un modelo educativo excluyente, que, aunque pareció tocar fondo con la Ley 30 de 1992 y lo que ella trajo, parecía que podría empeorar con apuestas que desprendían aún más a la universidad de la sociedad y la centraban a un modelo de país orientado hacia el beneficio del gran capital nacional y transnacional.

“La universidad colombiana debe estar ligada a las necesidades más sentidas del pueblo colombiano” han reiterado los estudiantes colombianos

en todos los escenarios posibles, lo cual no es un simple panfleto, sino es el punto de partida de lo que debe ser una universidad que se piense en el país a partir de la vocación académica que las universidades y las comunidades en su autonomía determinen. La descentralización del país, por ejemplo, no pasa simplemente por la realización –al fin– de una ley orgánica de ordenamiento territorial, pasa, en el plano educativo, por la posibilidad real de las comunidades indígenas y afrocolombianas de construir y afianzar universidades desde sus tradiciones, sus cosmovisiones, sus lenguajes y sus necesidades, y que, estas, en los escenarios nacionales e internacionales, sean igualmente reconocidas.

Un modelo de educación en donde no sean las empresas que explotan el territorio y los recursos del suelo colombiano las que generen los recursos para la investigación frente a las problemáticas medioambientales, sino que sea el Estado, a partir de los tributos, que sin excepción deben ser pagados por el gran capital, quien financie programas de investigación orientados a contribuir a la construcción de un ambiente sano –y, con él, hábitats dignos–. Debe, pues, plantearse la necesidad de espacios de discusión y de acercamiento de las comunidades a las universidades y viceversa, en donde la interlocución constante entre los distintos actores sociales construya las alternativas reales de las hojas de ruta de las universidades (no solo en términos de planes de estudios, sino de semilleros, líneas de investigación, tesis de grado, etc.).

Las facultades de ciencias de la salud no escapan a dicho compromiso con el país y sus problemas. La decadente situación de los hospitales universitarios exige cambios profundos, pues estos no pueden supeditarse a lógicas empresariales y de optimización de recursos simplemente. Estos deben tener la suficiente financiación en las instituciones públicas y, en todo momento, deben estar al servicio de la comunidad académica y, en general, de la población colombiana, ello cuestionando la lógica empresarial con que actualmente se oferta el derecho a la salud y de exclusividad de los programas universitarios destinados a esta materia.

El conflicto armado interno que atraviesa Colombia es una piedra angular de la discusión. El excesivo presupuesto que es invertido en guerra, así como la criminalización a las formas organizativas de los estudiantes, representa una preocupación en los sectores de la sociedad que ven cómo son los jóvenes más pobres y quienes son excluidos del sistema educativo los más propensos a inmiscuirse en las dinámicas del conflicto. Es por ello por lo que desde la universidad, en el marco de su autonomía, se propenderá por estudiar, conocer

y plantear alternativas para salir de la guerra; luego, la invitación que queda es construir, desde el quehacer académico, diversas soluciones que aporten a una salida dialogada y política del conflicto que atraviesa el país.

Conclusiones

La educación en Colombia no solo puede pasar por el hecho de la calidad académica y el desarrollo investigativo, también debe tener, dentro de sus aulas y campus, la libertad y democracia como principios. Esto quiere decir respeto por la libre expresión y por el desarrollo de distintas posiciones políticas o académicas sobre los diferentes temas sociales que se desarrollan dentro de la universidad; no se puede concebir la universidad sin esto, pues es la universalidad del conocimiento, debatiendo y forjando las nuevas ideas que todo país necesita, ya que debemos reconocer que la sociedad como la ciencia son dinámicas, lo que hace necesaria su discusión constante, pero, eso sí, argumentada.

Puesto que el debate es el que debe regir las aulas sin importar la ciencia, técnica o profesión que se estudie, es la universidad la rectora del conocimiento, y su deber es hacer de este el más amplio, para así lograr llegar a adoptar los mejores planteamientos a fin de obtener el fortalecimiento de la construcción de la sociedad. A raíz de lo anterior, el respeto debe existir dentro de las instituciones, y, con esto, decimos que se debe dar espacio a la formación de grupos estudiantiles –académicos, políticos, artísticos y sociales–, los cuales puedan acceder a los espacios físicos y de discusión que son propios de la universidad, garantizando el desarrollo de un debate libre, amplio y argumentativo. No solo se debe permitir la organización de los estudiantes, sino de sus profesores y trabajadores como estamentos que hacen parte del conjunto de la universidad, pues sin ellos, al igual que sin los estudiantes, no se puede concebir la universidad y su función como formadora de jóvenes que atenderán y recibirán el país.

Bibliografía

- CEDETRABAJO. Larga vida a las EPS.
 DANE. *PIB a precios constantes año base 2000*.
 MINISTERIO DE MINAS Y ENERGÍA. *Información estadística*.
 PNUD. *Informe de desarrollo humano del año 2011*.
 REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 100 de 1993*.

———. *Ley 50 de 1990*.

———. *Ley 789 del 2002*.

RUDAS, G. (2010). *Regla fiscal para Colombia*.

Democratizar la universidad †

Nicolás Rudas*

Introducción

La democratización de la universidad es, sin duda, una de las preocupaciones centrales del movimiento estudiantil actual. Sin embargo, pienso que la referencia a esta democratización tiende a restringirse a dos preguntas fundamentales: (1) por los mecanismos de participación que tienen los distintos sectores de la comunidad universitaria en la conducción de la universidad y (2) por el acceso de las diferentes capas sociales a la educación superior. Respecto al primer punto, sobre el cual no haré demasiado hincapié, la exigencia de mayor participación de los estudiantes (y otros sectores) en la toma de decisiones que afectan a la universidad es probablemente necesaria, pero el éxito de las movilizaciones del año pasado deja la lección de que esta participación es más valiosa cuando consigue salir del campus.

Respecto al segundo punto, una condición de la democratización de la universidad es que esté abierta a todos y no solo a una población privilegiada. Aunque, según las cifras oficiales, en el último tiempo la cobertura en educación superior en Colombia se ha expandido a un ritmo relativamente rápido, pasando del 24,5% en el 2002 al 37,2% en el 2010 (MEN), es evidente que la mayoría de la población sigue marginada de este bien y no sorprende que la mayor parte de la matrícula universitaria corresponda a los hijos de las capas medias altas de la sociedad (MISAS, 2004). Desde esta perspectiva, plantear la democratización es preguntarse cómo hacer para que las capas sociales menos favorecidas puedan acceder a la educación superior.

† Ponencia presentada para el tercer foro: "Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país".

* Estudiante Universidad del Rosario.

Con frecuencia, entender así la democratización universitaria, es decir, como una cuestión de cobertura, ha llevado al movimiento estudiantil a no ver la complejidad del problema. Demasiado avocadas al problema de la financiación, las propuestas suelen reducirse al reclamo de una mayor inversión estatal que conduzca a la gratuidad de la universidad pública y así universalice la cobertura de educación superior, atendiendo la demanda de grupos sociales discriminados.

Pienso que la democratización debe atender otras dimensiones además de la cobertura. Es cierto: parte del problema de la cobertura parece ser que el Estado colombiano no está interesado en asumir un compromiso fuerte con la educación superior pública (subsidio a la oferta). En el 2010, la inversión en este rubro fue de solo el 0,4% del producto interno bruto (PIB), porcentaje que muestra una clara tendencia a la baja (CID, 2011). Históricamente, la oferta de educación superior en el país ha estado en gran medida a cargo del sector privado; en América Latina, solo Colombia, Brasil y Chile tenían un sector privado que en los sesenta superaba el 20% de la matrícula en educación superior, sector que ya para 1995 alcanzó el 50% en estos países (GARCÍA, 2003).

No obstante, una tradición que concede gran peso a la oferta privada no explica por sí sola el débil compromiso estatal con la educación superior pública. Un factor importante fue el modelo de desarrollo económico adoptado en la década de los noventa: el “neoliberalismo”. Tras su importación, para el Estado perdieron prioridad las políticas sociales, educación, salud, seguridad social, con la idea de que lo más conveniente era entregar estos “servicios” a la libre competencia en un mercado cada vez más desregulado; en educación superior (muchos académicos prefieren llamarla educación terciaria), la propuesta sigue en curso y es la ampliación del mercado universitario, por medio del estímulo al crédito educativo (subsidio a la demanda).

Los efectos de la implantación de medidas neoliberales en la educación superior colombiana, y el papel que en ella han jugado y juegan las presiones de instituciones como el Banco Mundial, ya se han discutido. En realidad, este fenómeno es parte de un proceso global, en el que los Estados aceptan la descapitalización de la universidad pública como un ajuste ante la crisis financiera que viven y que es especialmente severa en países periféricos.

En este marco, ¿cómo leer el último aumento de cobertura en educación superior que se dio en Colombia y que ha sido tan celebrado por

el gobierno? Primero, notemos que el grueso del aumento se dio a través de una institución pública que dudosamente es de educación superior, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y, en menor medida, a través de instituciones públicas universitarias, como las de Atlántico, Antioquia, Valle e Industrial de Santander (CID, 2011).¹

Segundo, el incremento estuvo acompañado de la privatización parcial de las universidades públicas, pues cada vez más sus recursos dependen de búsquedas propias (matrículas, actividades de extensión, educación continuada, etc.) que del financiamiento estatal. Tercero, más que una pretensión democratizadora, este aumento indica una masificación derivada de la presión en la demanda ejercida por las generaciones posuniversalización de la educación básica y media. Además, es una masificación y no una democratización porque lo que acá interesa es mostrar que más personas ingresan a la educación superior (por ello el afán gubernamental de engrosar las cifras de cobertura), y no necesariamente reducir las desigualdades y exclusiones que existen. Síntoma de esto es que el incremento de cobertura en la universidad pública se da a costa de su calidad académica.

Así, el ritmo del crecimiento de los aportes estatales a la universidad pública no se compadece con las metas de cobertura trazadas, y, mientras el desfinanciamiento per cápita se justifica invocando la eficiencia, a veces partiendo de supuestos falsos, como que la educación superior funciona como una economía de escala (pueden verse detalles de esto en MISAS, 2004), los efectos de este recorte presupuestario se reflejan en una crisis que los estudiantes de instituciones públicas ya perciben cotidianamente: hacinamiento en los salones, reducción de la planta docente y de la oferta de asignaturas.

El aumento en la cobertura no ha servido para reducir las desigualdades en el campo universitario, es decir, no ha sido un aumento de cobertura democratizador. Por ejemplo, la oferta de cupos en la universidad pública jamás fue suficiente para la demanda y esto se erige en un poderoso mecanismo de exclusión. Aunque llamada a albergar a los hijos de los sectores populares, impone barreras a su ingreso ya con la aplicación de un examen de admisión (el caso particular de la Universidad Nacional), en el que tienen pocas pro-

¹ La distinción entre educación superior universitaria y no universitaria es de gran valor y aclaro que esta ponencia se ocupa específicamente de la primera. Existe otra crucial distinción: lo que es educación superior y lo que no. Por respetable que sea, ¿el SENA lo es?

habilidades de éxito dado el bajo nivel de competencias adquiridas a lo largo de una educación básica y media que suele ser pública y de calidad inferior a la privada.

Quienes tienen más posibilidades de ingresar a la universidad pública son bachilleres que han vivido en condiciones más favorables. Ante ello, se me ocurre un escenario perverso: el Estado mostrando complacencia, pues estos estudiantes pueden pagar una matrícula mayor que las clases sociales bajas, aliviando un poco la urgencia de sus aportes presupuestales (la tendencia es ciertamente que el sostenimiento de la institución se descargue cada vez más en las matrículas). Entonces, en vez de invertir en la expansión de oportunidades de educación superior pública para sectores socioeconómicos bajos, el Estado traslada la carga de financiación al endeudamiento privado, que les sirve a estos sectores para estudiar en instituciones privadas de acceso más blando.

El problema es que la política de créditos educativos en Colombia, cuya implantación estuvo muy influenciada por el Banco Mundial (ver CONPES, 2002; y GÓMEZ & CELIS, 2009), encierra una gran perversidad al obligar a los sectores con menor capacidad de pago a endeudarse (claro, si es que pueden). Y la desigualdad no termina allí. Estos sectores no solo han recibido una educación de peor calidad, sino que su contexto familiar y social desincentiva el aprendizaje de códigos académicos básicos, por lo tanto, les cuesta más adaptarse a las exigencias de la universidad.

Sus formas de hablar en público, sus conductas en el aula, sus hábitos de lectura, de trato interpersonal, su ignorancia de referentes culturales que se presumen universales, los ponen en desventaja frente a estudiantes provenientes de entornos sociales más favorables que estimulan desde temprano la apropiación de los códigos académicos. Respecto a ellos, la probabilidad de éxito académico y profesional de los sectores populares es inferior. Las tasas de deserción de esta población son muy altas, lo que agrava la situación: truncado el proyecto de estudio, queda igual una implacable deuda por pagar. Por estas razones, la cobertura no puede ser vista como solo cuestión de acceso a la universidad, debe contemplar la permanencia, el éxito académico y el profesional.

En este punto, se presenta una situación dramática. Mientras se afirma que una de las virtudes del sistema neoliberal es la libertad de elección en el mercado de la educación superior (MIÑANA & RODRÍGUEZ, 2002), suponiendo

do que los padres de los bachilleres cuentan con información suficiente para tomar una elección racional de la universidad de sus hijos basada en indicadores de calidad (por ejemplo, los resultados de las pruebas del ICFES), lo cierto es que esta información no funciona bien, pues nada impide que los padres de familia de sectores sociales bajos matriculen a sus hijos en instituciones privadas recientemente fundadas, de baja calidad académica y nulo prestigio en el campo, que prometen ascenso social, pero cuyos títulos no tienen valor para el mercado de trabajo. El estímulo al mercado universitario ha servido para aumentar el volumen de este tipo de instituciones y, de paso, para que la universidad como institución dejara de garantizar una articulación exitosa con el mundo laboral. Por lo tanto, para que dejara de ser un canal relativamente seguro de ascenso social.

Pienso que, para aumentar la cobertura en un sentido democratizador, además de regular la proliferación de un mercado universitario que reproduce situaciones tan abusivas como la recién descrita, es necesario reformular la política de créditos educativos; reformularla y no condenarla, pues no todo en ella es condenable. Debe replantearse como un complemento y no como una sustitución de la expansión de oportunidades en la educación superior pública, y también debe ser complementada para evitar sus consecuencias indeseables.

En concreto, el endeudamiento privado ha de ir parejo con un robustecimiento de los programas de acciones afirmativas, hoy escasos y limitados. Estos programas incluyen apoyos académicos extracurriculares, acompañamiento permanente y subsidio de gastos universitarios, y deberían permitir a los sectores desfavorecidos más oportunidades de aprehender los códigos académicos.

Otro propósito debe ser que las universidades privadas de calidad reduzcan su tradicional elitismo con más firmeza. Deberían aumentar su oferta de becas para las sectores con poca capacidad de pago, que tienden a coincidir con las minorías étnicas y raciales, y, en paralelo, el Estado debería tener más peso sobre la forma en que estas instituciones definen la composición de su población estudiantil, obligándolas a cumplir un criterio de mayor equidad.

Para terminar esta sección, resalto un punto: constatado que parte del problema de las desigualdades en la educación superior tiene su génesis en la educación básica y media, el debate de la reforma no debería circunscribirse a la educación superior. Y ya que otra parte del problema viene de las condicio-

nes del entorno familiar y el contexto social de los estudiantes provenientes de las clases más bajas, la reforma tampoco debería verse –desde el Estado– como tarea exclusiva del Ministerio de Educación.

Reflexión

A partir de este punto, desarrollaré qué entiendo por una “democratización que va más allá de la cobertura”.

A nivel global, la pretensión de abrir la cobertura de la educación superior, y en específico de la universidad, ha llevado a una crisis de la institución universitaria canónica del siglo xx. Boaventura de Sousa Santos se refiere a esta como “crisis de legitimidad”, y la deduce de una contradicción entre la búsqueda de saberes especializados que se refuerza por medio del acceso restringido y la certificación de competencias, y las demandas sociales por la igualdad de oportunidades para las clases populares.

El desafío entonces de la universidad del siglo xxi es superar su crisis de legitimidad haciendo una reforma que la democratice profundamente. Para ello, debe proponerse interpelar y ser interpelada por la sociedad en conjunto, pues, aunque la crisis de legitimidad de la universidad surgió por la demanda de acceso de los grupos sociales marginados, no se reduce a ella, sino que cuestiona la razón misma de la universidad y, esencialmente, su relación con la sociedad.

Así, la democratización exige propuestas que apunten no solo a la ampliación de la cobertura, sino a una total redefinición de los vínculos de la universidad con los distintos actores de la sociedad. La reivindicación no es solo en el ámbito del acceso a los saberes universitarios, sino en el de los saberes en sí mismos: estos deben reflejar a la sociedad de una forma no excluyente y deben siempre remitirse a ella.

La exigencia democratizadora se dirige primordialmente a los estudiantes; requiere una dislocación en la concepción de la educación recibida. Dislocación, puesto que es un cambio brusco y radical, que remueve prácticas pedagógicas sostenidas solo por una fuerza inercial pese a ser obsoletas. Dislocación que crea nuevas prácticas y que, en definitiva, reorienta el sentido mismo de los saberes construidos. Dislocación, pues no cabe la añoranza del pasado: “Lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad” (DE SOUSA SANTOS, 2006).

Para modificar algunas de estas prácticas, es menester que la universidad reforme espacios ya existentes y, a la vez, genere instituciones novedosas, revisando experiencias vividas en otros lugares y tiempos. A continuación, se harán propuestas en ambos sentidos. Se advierte que estas propuestas desbordan el margen de acción de una reforma legal al sistema de educación superior colombiano, pero quizá contribuyan a desplegar su carácter transformador.

Uno de los espacios por reformar es el de la extensión universitaria. En la situación actual, la forma en que la extensión está concebida no responde a los retos de la universidad del siglo XXI, cuanto menos si la universidad buscada se piensa a sí misma como una alternativa antihegemónica. Como explica De Sousa Santos, el proyecto neoliberal mercantilizó la educación superior, pero no se limitó a ello; de paso, también transformó el proceso mismo del conocimiento, pasando de uno *universitario*, que era altamente disciplinar y descontextualizado respecto a las necesidades del mundo cotidiano, a uno *pluriuniversitario*, que es interdisciplinario y contextualizado, construido a partir de un acuerdo entre los investigadores y las necesidades del usuario al que se destina (DE SOUSA SANTOS, 2006).

Aunque este cambio en el proceso de conocimiento se ha manifestado hasta ahora en su orientación mercantil, sirviendo, por ejemplo, las investigaciones a los intereses del sector privado que paga por ellas, no se restringe a esa orientación. Su impacto es general sobre la relación entre universidad y sociedad, y, en esa medida, obliga a una revisión del significado de la extensión universitaria.

En Colombia, la extensión es el lugar tradicional donde se pretende situar la relación universidad-sociedad. A partir de la Ley 30, se entiende “principalmente como el conjunto de algunas acciones docentes no intrauniversitarias, el intercambio de experiencias con agentes externos a la universidad, y determinadas actividades de servicio referidas al bienestar de la comunidad y a la satisfacción de necesidades de la sociedad” (MÚNERA, 2010). Desde esta perspectiva, la relación universidad-sociedad se traduce en acciones al servicio de necesidades concretas, como una especie de “servicio social comunitario, afín al que suelen prestar instancias como instituciones filantrópicas y ONG de estilo asistencial” (ibíd.).

El problema de esta forma de entender la extensión es que la interacción con las comunidades no busca retornar hacia la universidad con el fin de generar conocimientos valiosos para la sociedad, esto es, conocimientos

útiles y pertinentes para agenciar cambios sociales positivos: se desaprovecha la oportunidad de una sinergia entre la universidad y el resto de la sociedad. La extensión universitaria cumple su labor con solo la detección de problemas muy puntuales y su atención directa, y esa es una perspectiva corta que evacúa la relación de la universidad con la sociedad a un lugar aislado e independiente respecto a sus otras funciones. La investigación y la docencia nada tienen que ver con la extensión, y, si entendemos como objetivos de la academia la producción, transferencia y aplicabilidad de conocimientos, la extensión no sería en realidad parte constitutiva de su quehacer, al no aportar nada al desarrollo de la universidad. Desafortunadamente, solo ínfulas de grandeza moral.

La alternativa es una extensión que se plantea como una interacción recíproca, de doble vía. La universidad debe remitirse a la sociedad, centrándose en los problemas de destinatarios sin intereses comerciales, grupos marginados, desde las mujeres hasta los habitantes de calle, minorías sexuales, minorías étnicas, comunidades campesinas y, muy especialmente, en un país como el nuestro, también víctimas del conflicto armado. Pero, al remitirse a estos problemas, la universidad debe destinar la experiencia vivida a la producción de nuevos conocimientos que sean patrimonio de toda la sociedad, similar a lo que sucede con los progresos artísticos.

Acercándose a las víctimas de la guerra, por ejemplo, la universidad debe construir junto con ellas una mejor comprensión del conflicto, y esto no quiere decir que deban abandonarse las acciones concretas frente a problemas concretos, sino que esas acciones deben reconfigurarse en un trasfondo más amplio. Deben conectarse con las demás funciones de la universidad, investigación y docencia, con impactos en el diseño curricular, la agenda investigativa y las metodologías pedagógicas, de modo que, al final, la extensión se convierta en un rasgo constitutivo del *ethos* universitario.

Una reforma a la Ley 30 alcanzaría a delinear el nuevo concepto de extensión, pero la verdad es que el cambio requerido solo puede darse instaurando nuevas prácticas sociales por parte de la comunidad universitaria y removiendo prácticas vigentes. Para realizar la extensión propia de la universidad del siglo XXI, es necesario construir redes de relaciones con grupos sociales externos: redes de intercambio de saberes y experiencias que hoy no existen y que, para bien o para mal, no pueden decretarse desde arriba. Por ejemplo: red entre escuela y universidad. Un proyecto de la extensión universitaria podría

ser la apertura de talleres (por ejemplo, de lectoescritura), dictados por estudiantes universitarios a estudiantes de colegios públicos próximos a graduarse.

El objetivo de esta articulación sería en principio proveer una especie de “subsidio cultural” a potenciales estudiantes universitarios que carecen, por sus condiciones sociales, de facilidades para aprehender los códigos académicos, incrementando así sus posibilidades de acceder a instituciones públicas de educación superior y propiciar su éxito académico en la universidad. Pero el proyecto, para ser válido, tendría que ser de doble vía, enriquecedor también para la universidad. Por ejemplo, debería permitirle conocer las necesidades de generaciones futuras para, de acuerdo con estas, reajustar programas de estudio o introducir tal o cual pedagogía.

La democratización, entendida como redefinición de las relaciones entre universidad y sociedad, pasa además por transformaciones complejas respecto al sentido concedido a los saberes universitarios. Para que la extensión sea válida como actividad de doble vía, la universidad está obligada a modificar su actitud frente a la sociedad y el carácter de los conocimientos que produce. Así, debe primero desmitificar el conocimiento científico que le es tan caro. Históricamente, la especialización de las ciencias estuvo amparada en la idea de que el científico era el único tipo de conocimiento válido.

La superioridad de las sociedades occidentales siempre estuvo verificada por la presunción de que la ciencia occidental encerraba una verdad que los saberes legos o tradicionales ignoraban. La ciencia era de plano más verdadera que los pronósticos ancestrales de las comunidades indígenas y las supersticiones estacionales de los campesinos: la ciencia era “lo verdadero” por antonomasia.

El discurso occidental moderno negó cualquier saber no científico, y, de esta forma, impulsó procesos de destrucción de los grupos humanos que los poseían. A pequeña escala y a nivel global, la ciencia estuvo en la base de la legitimación de los procesos coloniales y de muchos discursos que justificaban la inferioridad intrínseca de ciertos grupos. Numerosas formas de dominación fueron en la base dominaciones cognitivas, la imposición de *una* verdad como *la* verdad hegemónica.

Uno de los imperativos para la democratización de la universidad es la democratización del saber que produce, lo cual exige superar la visión de la ciencia como única forma de conocimiento válido, y rechazar a quienes le endosan

la mesiánica tarea de desplazar la alteridad cognitiva como condición del desarrollo. La alternativa entonces es considerar a la ciencia como un saber entre muchos, que no solo no se excluyen, sino que pueden enriquecerse por medio de una convivencia activa y dialógica, lo que De Sousa Santos llama “ecología de saberes”.

Su conquista

implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, [y] sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (DE SOUSA, 2006).

Solo con un vuelco epistemológico semejante es posible que la extensión de la universidad en la sociedad sea también una incrustación de la sociedad en la universidad: los conocimientos autóctonos pueden aportarle al saber universitario y este, a su vez, aporta lo suyo a las comunidades depositarias de verdades no científicas.

Hacia este horizonte debería dirigirse la reforma de la universidad. Por mi parte, creo oportuno proponer la fundación de instituciones que broten de la universidad con el propósito de democratizarla, promoviendo el conocimiento pluriuniversitario. Para ello, hay que reconocer y valorar la historia de instituciones que nacieron con ese objetivo, y, a la vez, recontextualizarlas a nuestro espacio y tiempo. Por ejemplo, sería oportuno revisar la experiencia de instituciones como los talleres de ciencia (*science shops*), para tomarlos como referentes en la conducción de nuestras propias discusiones.² Justamente, a ello dedicaré el resto de esta reflexión.

Originarios de Holanda, los talleres de ciencia fueron el eco de las protestas estudiantiles de los años sesenta. Numerosos voluntarios, estudiantes y exestudiantes los crearon esperando abrir las universidades holandesas a los grupos sociales privados del acceso a la ciencia, como sindicatos y grupos

² La información sobre los talleres de ciencia holandeses fue consultada en WACHELDER, 2003.

ambientalistas. Era un movimiento muy ideologizado, que denunciaba el aislamiento de la “ciencia burguesa” y que tuvo momentos de gran lucidez: intuyó la necesidad de modificar algunas prácticas educativas, por lo que introdujo la interdisciplinariedad y la investigación orientada a proyectos sociales concretos, como presintiendo el tránsito del conocimiento universitario al pluriuniversitario.

La idea general era promover una agenda investigativa que respondiera a las necesidades de grupos sociales desfavorecidos, y dirigir hacia ese fin las prioridades investigativas de toda la universidad, lo que, en definitiva, no fue posible. En los setenta, se entendió que la democratización de la ciencia implicaba una transformación radical de la sociedad, por lo que los principales usuarios de los talleres de ciencia fueron aquellos sectores sociales más comprometidos con esa transformación.

El ambiente político cambió en los ochenta. Hubo un estrepitoso reflujo de la izquierda y, entonces, los talleres dejaron de ser un fenómeno de contracultura. No desaparecieron, pues la política educativa gubernamental estuvo interesada en alentar el impacto social de la ciencia, de modo que los volvió parte de la institucionalidad universitaria. Sus fundamentos ideológicos se debilitaron, sin disiparse del todo, y empezaron a funcionar como mediadores entre los usuarios y los proyectos de investigación estudiantiles, tesis de pregrado o de maestría, o, en ocasiones, sencillos trabajos de asesoría que no revestían complejidad ni requerían investigación. Los usuarios debían ser grupos sociales activistas, con tres condiciones: sin posibilidad de pago, sin intereses comerciales y con capacidad para aplicar los resultados de la investigación de alguna forma concreta. En esta década, los talleres de ciencia se expandieron extraordinariamente, al punto de que, para 1987, cada universidad holandesa albergaba al menos uno.

En la siguiente década, los talleres entraron en crisis profunda. El Estado dio menos fondos a las universidades, así que estas privilegiaron las actividades que produjesen fondos sobre las que generaban costos, prefiriendo, pues, vender servicios a los intereses comerciales. Un régimen académico más estricto apretó los horarios de los estudiantes y les dejó menos tiempo para dedicarse a los proyectos de los talleres y, por su parte, los beneficiarios tradicionales de los talleres crecieron institucionalmente y sus requerimientos se hicieron más profesionales, por ende, menos susceptibles de ser satisfechos por estudiantes.

Ante estas circunstancias, los talleres de ciencia adoptaron en el último tiempo distintas estrategias para no desaparecer. Fracasaron las que procuraron mantener una independencia financiera tanto del mercado como de la universidad, y que se dedicaron a funcionar a base del trabajo voluntario de estudiantes, sin profesionalizarse: progresivamente, perdieron miembros hasta agotarse. Fracasaron también aquellas estrategias que, aunque se profesionalizaron y buscaron financiamiento en el mercado cobrando por las investigaciones que producían, enfocaron sus esfuerzos investigativos en temas muy específicos: políticas que involucran minorías, empleo y movilidad.

Al no diversificar tanto los destinatarios de los talleres de ciencia respecto a épocas pasadas, no consiguieron suficientes ingresos y tuvieron que cerrar. En cambio, una estrategia exitosa para prevalecer consistió en profesionalizar a los miembros del taller y abrirse al mercado de una forma más decidida. Por un lado, estos “talleristas” sabían que muchas de las organizaciones tradicionalmente clientes de los talleres habían crecido y ahora disponían de recursos suficientes para pagar por los proyectos de investigación; por otro lado, condicionaron su apertura al mercado a proyectos de investigación que, así no representaran intereses de grupos sociales minoritarios, por lo menos no entraran en conflicto con esos intereses.

Conclusión

Una reflexión tan dispersa me lleva a conjeturar una cosa: el alcance de una reforma de cara a las necesidades del país es, bien visto, limitado. El país necesita democratizar la educación superior, pero, para hacerlo, la reforma no puede solo entenderse como ajuste de la Ley 30 o, incluso, como una nueva ley, sino en un sentido que trascienda el ámbito jurídico, es decir, como transformación radical de lo que significa la universidad. Acaso la discusión de la reforma a la Ley 30 pueda generar un marco legal que facilite los cambios necesarios, pero estos cambios se tienen que dar también desde la universidad.

Para entender la democratización, es insuficiente abordar solo el problema del acceso: hay que evaluar también el tipo de conocimientos que la universidad produce y las formas en que se relacionan con la sociedad. En ese sentido, debe empezar a discutirse la creación de instituciones que, dentro de la universidad, trabajen por la democratización de los conocimientos, lo cual implica sumergirlos en contexto y ponerlos a dialogar con las necesida-

des y los problemas de los distintos actores sociales que hoy se encuentran excluidos del saber científico.

No cabe duda: la reforma legal es un espacio de lucha por conquistar. Pero la reivindicación fundamental no se agota en ella, sino en nosotros.

Bibliografía

- CID (2011). *Educación superior pública y presupuesto nacional: fondos de un proyecto de reforma*. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- (2011). *Santos y el presupuesto de las universidades públicas colombianas*. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- CONPES (2002). *Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el proyecto Acceso con Calidad a la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *La universidad popular en el siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- GARCÍA, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.
- GÓMEZ, V. M. & CELIS, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (33), 106-117.
- MIÑANA, C. & RODRÍGUEZ, J. G. (2002). La educación en el contexto neoliberal.
- MISAS, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MÚNERA, A. (2010). Algunos referentes para delinear la relación universidad-sociedad. En B. RIVERA (dir.). *Estudios de base sobre la Ley 30 de 1992* (pp. 13-39). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.
- WACHELDER, J. (2003). Democratizing Science: Various routes and visions of dutch science shops. *Science, Technology & Human Values*: 244-273.

Elementos a considerar en la discusión sobre la reforma de la educación superior en Colombia†

Ramón Fayad*

Precisión a manera de aclaración

Las ideas centrales de esta ponencia se basan en el artículo de mi autoría “Anotaciones para una reflexión sobre la educación superior en Colombia”,¹ sometido para publicación mucho antes del inicio del debate y radicación del proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992. Para ser fiel a la ponencia que presenté en marzo del 2012 en el foro organizado por la Universidad del Rosario, me limito a plasmar solamente la exposición general que estuvo a mi cargo y a actualizar algunas cifras que se citaron. No me corresponde incluir en este escrito los aportes valiosísimos que expusieron otros profesores, estudiantes e invitados que participaron en el foro, tales como cuán viable es poner en práctica la gratuidad de la educación superior como derecho fundamental, el sentido público de la universidad aun cuando se trate de instituciones privadas sin ánimo de lucro, las políticas de Estado en lo que a bienestar universitario se refiere, el papel de la universidad en la sociedad del conocimiento, la financiación estatal de las instituciones públicas y de la investigación, la participación de todos los sectores de la sociedad en la construcción del proyecto de ley sobre educación superior, la posición de la Mesa Amplia de Estudiantes Rosaristas (MAER) y de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), entre otros. Supongo que los expositores que trataron estos temas los considerarán en sus escritos. El mío contiene apenas algunas notas que esperan alimentar el debate.

† Ponencia presentada para el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* Profesor Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas, Universidad del Rosario.

¹ (2010). *Rev. Med.*, 18(1), 123-133.

Visión simplificada de los orígenes y evolución de la institución universitaria

Desde su creación en la Edad Media, la universidad ha diversificado las ramas del saber que se cultivan en su interior, ha establecido estructuras para organizar sus funciones y ha replanteado su relación con los demás sectores de la sociedad. A la universidad, que se dedicaba a recrear el pasado, se le encargó la capacitación de personas para el desempeño de las pocas profesiones de la época en programas que se ofrecían en las cuatro facultades existentes: teología, leyes, medicina y artes.

A comienzos del siglo xvi, con la ruptura de concepción universalista, se inició la fundación de instituciones europeas, se crearon facultades adicionales a las cuatro tradicionales. La labor de las universidades cambió y se dedicó más a cultivar el saber contemporáneo, y la vinculación de profesores, como la oferta de programas, dependió de la orientación ideológica de quienes ostentaban el poder gubernamental.² En Francia, por ejemplo, las universidades orientaron el quehacer académico hacia la formación profesional para engrosar la fuerza laboral de los entes estatales. Esta concepción napoleónica de universidad dio origen al fortalecimiento de las escuelas profesionales que posteriormente se crearon en otros países.

En los albores del siglo xix, en Alemania, se inició una transformación en el sistema educativo. Se definieron como misiones institucionales de la universidad la docencia y la investigación científica y humanística. Con la vinculación de estudiantes que culminaban sus programas con aportes nuevos al conocimiento, se dio origen a los programas doctorales *stricto sensu* y a lo que hoy se denomina “universidad de investigación”, modelo que se expandió rápidamente en el continente europeo y en los Estados Unidos.

El modelo latinoamericano

En Latinoamérica, influyó más la concepción napoleónica de universidad. Es posible que los ecos vigentes del Movimiento de Córdoba de 1918 y algunas de las reformas iniciadas en la Francia de “mayo del 68” hayan orientado los replanteamientos de la educación superior en los países de la región, pero no es menos cierto que desde antes se habían creado entes estatales para delinear políticas y apoyar financieramente la investigación científica con claro

² LE GOFF, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

distanciamiento de fundamentalismos escolásticos. Las condiciones socio-políticas mundiales de mediados del siglo pasado, a las que se agregó la escasa financiación de las universidades públicas en Latinoamérica, produjeron como efecto notable la aparición de gran cantidad de instituciones privadas, muy heterogéneas, varias de calidad cuestionable, que se autodenominaron universidades. A la vez, algunos gobernantes regionales habían creado una variedad de instituciones denominadas universidades, sin infraestructura de lo que corresponde a una entidad de educación superior. Varios sectores, basándose en que la educación es un *servicio público* que puede prestarse por particulares, lo acomodaron a un *servicio al público* y transformaron la libertad de cátedra en libertad de empresa, como lo habían hecho algunos empresarios mercantilistas 100 años antes en los Estados Unidos.

Dos normas generales en los últimos 30 años en Colombia

En Colombia, con el propósito de poner orden a la proliferación anárquica de instituciones y programas, mediante facultades extraordinarias otorgadas al Presidente de la República, se expidió la **Ley 80 de 1980**. Se dio reconocimiento explícito a la actividad investigativa como una componente del quehacer de la universidad, se definieron los programas de maestría y doctorado, y se aceptó la connotación universalmente aceptada del título de *doctor*, en los que el eje de la formación es la investigación. La eliminación del término “doctor” en los diplomas de pregrado todavía produce gran malestar en profesionales del derecho y la medicina, más en una sociedad que está acostumbrada a llamar doctor al egresado de cualquier programa y de cualquier nivel. Los decretos relacionados con el estatuto de profesores incorporaron la productividad académica y la creación intelectual como requisito de permanencia y promoción.

Esta extensa ley perdió la oportunidad de llamar a las cosas por su nombre. Le dio características de universidad a las instituciones que contaran con por lo menos tres facultades. Muchas instituciones bastante débiles adelantaron rápidamente todo tipo de acciones burocráticas y, con actos meramente administrativos, crearon los programas y las facultades exigidas por la norma, convirtiéndose, casi por autodeterminación, en universidades, y continuó la hipertrofia de instituciones y programas. Los tipos de formación (técnico, tecnólogo y universitario) seguían diferenciándose por modalidades y su duración en períodos académicos era incierta. Como no se hizo suficiente

énfasis en la importancia de cada uno de estos tipos de educación, la sociedad no los asumió como formaciones diferentes, sino que los categorizó, dándole incluso calificativos peyorativos a la modalidad de técnico.

Con el fin de poner orden al nuevo desorden, se expidió la **Ley 30 de 1992**, se reconoció la autonomía universitaria y se derogaron las normas que imponían rigidez a las estructuras de las universidades públicas y a los mecanismos casi autoritarios de designar a sus directivas. El tema de la autonomía no ha sido suficientemente debatido y sería interesante que se adelantaran comparaciones entre lo que ocurre en Colombia con la calidad de las instituciones y de los programas que se ofrecen con lo que acontece en otros países, en los que la intervención estatal es nula y en los que la educación está totalmente intervenida. En otras palabras, analizar si el sistema educativo por sí solo y en todos sus niveles está en capacidad de autorregular la calidad de sus funciones.

En el marco de esta ley, cuyo contexto se socializó ampliamente en el país,³ los programas se definieron en términos de una ordenación por niveles, mas no por modalidades, con estimados de tiempo en períodos académicos en los cuales se espera que los saberes y habilidades deben aprehenderse de acuerdo con la aproximación al tema de estudio y a la problemática que enfrentará el egresado en su desempeño en el campo laboral y en su desarrollo personal. La investigación pasó a ser un elemento constitutivo de la calidad de los programas universitarios y se consideró como el elemento distintivo de las universidades en el conjunto de las instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, el legislador cometió un error conceptual importante al incluir los posdoctorados como programas de formación avanzada. En los aspectos financieros, los aportes del Estado a las universidades públicas se incrementarían por lo menos con el índice de precios al consumidor (IPC), con el propósito de garantizar a duras penas parte de su funcionamiento.

En la ley, con el objetivo de desarrollar el sistema de educación superior, delinear políticas, asegurar la calidad y mantener informada a la ciudadanía, se crearon organismos como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Consejo de Educación Superior Universitario (CESU) y se dio piso legal al Sistema

³ FAYAD, R. (1991). Educación superior: de servicio público a proyecto cultural. *Educación y Cultura*, 29-35.

de Universidades del Estado (sue), tema que se había planteado por los académicos desde hacía varias décadas. Hasta ahora, por tratarse de instancias relativamente nuevas en el país, se ha requerido de algunos ajustes en su funcionamiento y la sociedad ha ido reconociendo la conveniencia de contar con estos. Sin embargo, aún no existe una articulación clara entre el quehacer de las IES con las políticas de los planes de ciencia y tecnología que existen formalmente en Colombia desde 1983.

En el momento de sancionar la ley, se perdió, o al menos se pospuso una vez más, la posibilidad de llamar a algunas cosas por su nombre. Como se mencionó, se establecieron las características de las instituciones que debían ser universidades, en las cuales la investigación científica, humanística, artística y filosófica sería su elemento distintivo, pero el legislador decidió consignar que serían también universidades aquellas que, en el momento de expedirse la ley, se denominaban como tales. Varias instituciones que, por su inadecuada infraestructura física y cuestionable calidad académica, condujeron a que el lenguaje popular las llamara “de garaje”, como se denominaban universidades, la norma las legitimó. Dos décadas después de sancionada la ley, varias de estas instituciones no han hecho esfuerzos significativos por mejorar. La situación parece irreversible, pues nadie ha estado dispuesto a pagar el costo político que representa ponerlas en su debido lugar e impedir que lleguen a jugar no solo con el dinero, sino con las ilusiones de los estudiantes.

La normatividad vigente en el país no difiere mayormente de la que rige en otros países de la región. Pero el asunto no es de normas, sino de personas. Los analistas coinciden en afirmar que las universidades son refractarias a las transformaciones, que no gratuitamente en Latinoamérica la universidad se ha calificado como la “institución más conservadora”, tal vez por la tradición cultural del área de mantener sus orientaciones desde su origen en la época colonial y por sus limitados desarrollos en el campo científico, social y tecnológico. Ante la ausencia de políticas estatales y universitarias claras, en algunas instituciones la investigación sigue considerándose como algo marginal. Se opta, más bien, por mantener programas académicos exhaustivos en información sin formar para la actividad creativa; se prepara a las personas más para la ocupación de empleos que, en la época actual, rápidamente pierden vigencia a menos que el profesional esté perfeccionando su formación en programas de posgrado en los que desarrolle la capacidad de creación e innovación.

Datos sobre el sistema de educación superior

Según datos del Ministerio de Educación Nacional,⁴ en el país hay 286 IES, de las cuales 80 son universidades. Ese número es exageradamente alto, más si se analiza la definición en la ley y lo que las comunidades académicas entienden por universidad. Con grandes esfuerzos, no encontraríamos en el país más de 12 universidades. Aquí se ven las consecuencias de la laxitud de las normas al hacer concesiones. La incoherencia es evidente, pues se acepta que se llamen universidades aun aquellas instituciones que no reúnen los requisitos de la definición. Podría decirse, entonces, en una acomodación libre, que se trata de una *contradictio in terminis*.

Solamente el 6,6% de los profesores tiene formación doctoral y, del total de la planta (105.165), apenas el 27,8% son de tiempo completo. Los datos muestran la localización de instituciones, programas y profesores. Si alguien, ingenuamente, distribuyera el número de profesores, su dedicación y su nivel de formación entre el número de instituciones, se encontraría con una situación lamentable. El mayor número de profesores de tiempo completo, con doctorado y maestría, que son además investigadores activos, están vinculados a pocas universidades públicas, principalmente a las de nivel nacional, y a muy escasas privadas. Son precisamente estas universidades las que tienen mayor número de proyectos aprobados en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), las que ofrecen el mayor número de los programas de posgrado, particularmente de los 169 de doctorado, y las que cuentan con mayor número de grupos de investigación que tienen reconocimiento de COLCIENCIAS y están en las más altas categorías. Del total de estudiantes matriculados en todos los niveles que ofrecen las IES (10.285 programas), el 1,6% está en maestrías y apenas el 0,15% en programas doctorales.

El número de estudiantes graduados en el sistema en el año 2010 fue 202.374 y solamente el 0,1% obtuvo el título de doctor. Más de una decena de miles de programas diferentes es una cifra exagerada. Valdría analizar si se trata de más de lo mismo. El respaldo, más bien retórico del Estado a la formación avanzada, sumado a la oposición de los sectores más retrógrados, premodernos y menos calificados de profesores que prefieren desempeñarse con contratos vitalicios en ambientes de la universidad de comienzos del siglo

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012). *SNIES*.

xx, muestra que en el país se está muy lejos de contar con universidades de investigación. No obstante, hay instituciones que en los 10 últimos años han tomado iniciativas, han vinculado a números muy significativos de profesores con doctorado y le han apostado a la investigación y creación de conocimiento como uno de los pilares de su actividad, lo que, sin duda, contribuirá a consolidación de comunidades académicas, beneficiará a la docencia de calidad y a la proyección de ese conocimiento a los demás sectores de la sociedad.

En el año 2011, la cobertura del sistema colombiano de educación superior fue del 40,3%, mientras la tasa de deserción anual fue en promedio del 11,8% en ese año, que, en algunos casos, alcanzó cerca del 50%, a lo que debe sumarse la larga permanencia de los estudiantes en muchos programas y en varias instituciones, con enormes costos sociales y económicos. Es necesario continuar con la recopilación de información que permita establecer correlaciones entre el número de estudiantes matriculados en un programa, la tasa de retención, pero, sobre todo, la tasa de graduación de las cohortes en los tiempos estipulados.

Si se aumenta la cobertura a expensas del hacinamiento de estudiantes en las aulas y laboratorios, si no se incrementan los aportes en inversión para la adecuación de espacios y las dotaciones que permitan el desarrollo de pedagogías interactivas y si no se aumenta la tasa de graduación, sin hacer concesiones en la calidad de los programas, el concepto de cobertura pierde significado. Si bien la deserción, que es un tema muy complejo y generalizado al menos en Latinoamérica, ha encontrado algunas explicaciones tanto por la juventud e inmadurez de quienes ingresan a los programas sin una vocación definida, como en términos de necesidades económicas que los conducen a ocupar la mayoría del tiempo en actividades remuneradas pero ajenas al quehacer intelectual, es de interés correlacionar el rendimiento en asignaturas o actividades complementarias y las que forman parte del núcleo básico del programa respectivo. Es frecuente que haya alto rendimiento en estas últimas y muy bajo en las primeras, lo que conlleva frustraciones y abandono del programa.

La definición de grupos y la necesidad de tener información sobre ellos son temas de interés general para toda la sociedad. Se reflejan las áreas en las cuales se está trabajando en investigación en el país, permiten identificar a las personas que la están adelantando y a qué IES u otro tipo de organización están vinculadas, cuál es su impacto en la creación de conocimiento, en la producción artística, humanística, filosófica y en el mejoramiento en calidad

de vida de la sociedad en su conjunto. En COLCIENCIAS, aparecen 12.774 grupos registrados, de los cuales 5.554 están reconocidos.⁵ La distribución geográfica es muy desequilibrada, pues se tienen regiones en donde la educación superior es inexistente, mientras hay zonas en las que se encuentra el mayor porcentaje de instituciones de calidad. Una aproximación simplista concluiría que, con estas decenas de miles de grupos, si son serios, los aportes que Colombia hace al conocimiento deberían tener gran impacto.

La evidencia muestra que estamos muy lejos de tal realidad. Sorprende que las IES que reclaman tener más estudiantes que cualquiera de las universidades reconocidas no cuenten con un solo grupo de investigación clasificado. Es más llamativo que en varios casos el número de grupos clasificados de una institución no corresponda, por ser demasiado alto, con la actividad por la que se les conoce: los niveles de pregrado de los programas que ofrece, su actividad básicamente docente, pocos profesores de tiempo completo y sin planta suficiente que adelante investigación de calidad.

Lamentablemente, hay grupos en los que la asociación entre investigadores que no han trabajado conjuntamente en el tema se da con el propósito de clasificarse en categorías altas, recibir reconocimientos en sus respectivas instituciones y tener acceso a mayor asignación financiera en el momento de formular proyectos, que es lo que ocurre con el *efecto Mateo*. Por supuesto que la colaboración estrecha entre investigadores e instituciones es absolutamente necesaria; en un país como Colombia, es más conveniente para todos los sectores aunar las fortalezas que competir con las debilidades, por lo que es crucial que la iniciativa de COLCIENCIAS se respalde con datos fieles suministrados por las IES y por los investigadores.

Si las cifras con las que alimentan las plataformas no son cuidadosas, los resultados de las convocatorias se distorsionan y el buen propósito se puede desvirtuar. Si se miran solamente los números, en los dos últimos años, la situación ha progresado, al menos cuantitativamente, pero, si no se es claro en el suministro de información, la existencia de un número tan grande de investigadores activos y su asociación ficticia en grupos, a los que no están vinculados estudiantes que en poco tiempo se conviertan en investigadores autónomos y continúen la formación de otros, podría dar la impresión de que

⁵ COLCIENCIAS (2011). *Informe ejecutivo. Convocatoria Nacional para la Medición de Grupos de Investigación, Tecnológica o de Innovación.*

se cuenta con universidades completas, incluso con universidades de investigación, que no es por ahora el caso en el país.

Los documentos que resumen los resultados de un encuentro celebrado en marzo del año 2008, al que asistieron el Ministerio de Educación Nacional, el CESU, el CNA y la Comisión Nacional para la Calidad de la Educación Superior (CONACES), presentan aspectos profundos sobre el papel de la investigación en las diferentes modalidades de programas de pregrado y posgrado que se ofrecen en Colombia.⁶ Se revela que la actividad investigativa, que califican de “precaria” aun comparándola con algunos países de la región, no ha mejorado sustancialmente en lo cualitativo a pesar del optimismo que pueden despertar las cifras.

‘Ranking’ de las universidades

No se trata de controvertir la intención de clasificar a las universidades ni de poner en tela de juicio los indicadores que se utilizan para ordenarlas por su visibilidad, que se ha asociado con calidad.⁷ “Con diversas metodologías se da una visión de la capacidad real de creación de riqueza y prosperidad a partir del conocimiento” es una frase tomada del artículo reciente de Orduz y Santamaría,⁸ en el que se analizaron los *rankings* de calidad del mundo, América Latina y Colombia, con base en tres clasificaciones internacionales reconocidas. Los resultados muestran que las primeras 20 universidades del mundo son de los Estados Unidos.

Dentro de las primeras 400 universidades mundiales, 200 son de los Estados Unidos y Canadá; 223 son europeas y clasifican 14 latinoamericanas (Brasil, Argentina, México y Chile), que están en los países de la región que, a comienzos del siglo xx, no se mantuvieron rígidos frente al modelo napoleónico de universidad. Entre las 100 primeras universidades latinoamericanas, Brasil clasifica 43; México, 18; Argentina, 11; Chile, 8; y Colombia, 7. Los analistas de estudios de competencia y mercado en educación superior en el contexto de la globalización, ya en el año 2004 habían anticipado estos

⁶ <<http://www.ustatunja.edu.co/ciusta/images/documentos/investigacion.pdf>> Extraído en julio, 2010.

⁷ <http://www.webometrics.info/index_es.html>. Extraído en septiembre, 2010.

⁸ ORDUZ, R. & SANTAMARÍA, L. (2012, febrero 7). *Ranking* de universidades: mundo, América Latina, Colombia. *Colombia Digital*.

resultados,⁹ pues, sin saber que se harían, tenían claro que la relación de desarrollo de las instituciones no es simétrica.

Hay universidades cuyo prestigio descansa en la investigación, en su papel como escuelas mundiales de posgrado y, por qué no decirlo, en el reconocimiento de su “marca”, como es el caso de muchas universidades de los Estados Unidos y del Reino Unido. Otro caso es el de las universidades de gran prestigio en su propio país, pero de poco peso relativo a nivel mundial, como ocurre en Japón y en Australia. En los últimos segmentos, siempre estarán las instituciones sin o con escasa investigación, con actividad dentro de un ámbito que no traspasa fronteras y cuyos referentes son las otras instituciones locales. Este es, sin duda, el caso de las IES colombianas, como puede predecirse con el indicador de las publicaciones científicas y el porcentaje del producto interno bruto (PIB) que invierte Colombia en investigación y desarrollo (I&D), para no mencionar otros indicadores a los que no debe aspirarse, al menos por ahora, a comparaciones que decepcionen. Un tema tan obvio en otras latitudes como el que los profesores tengan título de doctor es una tarea a largo plazo que, como política en Colombia, apenas algunas universidades la iniciaron hace pocos años.

Si se comparan los indicadores que caracterizan al sistema de educación superior colombiano con los de los llamados países industrializados, incluso con los de algunos países de la región, es posible hacer un análisis serio que desnude las debilidades. Un poco peor es el resultado si se tienen en la cuenta indicadores tales como el número de profesores con doctorado e investigadores activos vinculados a la institución, cuántos de ellos han sido galardonados con el Premio Nobel o la Medalla Fields, la cantidad e impacto de sus publicaciones y patentes, el número de investigadores por habitante, las inversiones como porcentaje del PIB en I&D y el número de graduados en programas avanzados cuyo eje central es la investigación. No es muy difícil predecir la posición que ocuparía Colombia en un contexto universal.

Los datos del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)¹⁰ muestran que en el 2004 en revistas indexadas se publicaron en Brasil 17.324 artículos, de los cuales 4.874 se produjeron en la Universidad de Sao Paulo;

⁹ MARGINSON, S. (2004). Competition and markets in higher education: a “glonacal” analysis. *Policy Future in Education*, 2(2).

¹⁰ CINDA (2007). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe.

la Universidad de Buenos Aires generó 15.888; la Universidad Nacional Autónoma de México, 2.637; la Universidad Nacional de Colombia, 220; la Universidad de Antioquia, 150; la Universidad de los Andes, 74; y la Universidad Industrial de Santander, 53. Colombia aporta el 2% de la producción científica de todos los países iberoamericanos y estos contribuyen con el 4% de la producción científica mundial. Los datos del Ministerio de Educación Nacional¹¹ reportan que en ese año en Brasil se graduaron 6.492 doctores; en México, 893; en Chile, 104; en Colombia, 43; y en los Estados Unidos, 58.747.

La meta propuesta por la llamada “comisión de sabios” era contar con cerca de 40.000 doctores en Colombia en el 2010 y se tienen algo menos de 5.000. Sí ha habido esfuerzos, pero no son suficientes; en los últimos 10 años, se han formado localmente unos 700 doctores, pero esta debería ser la meta anual mínima para las próximas dos décadas. Es cierto que se empezó con rezagos, pero no es posible sustraer del tema las condiciones socioculturales del país y las marcadas influencias napoleónicas. Valga recordar que los doctorados se iniciaron en Alemania en la segunda década del siglo XIX y en Colombia, en la penúltima del siglo XX. Poner en marcha un programa doctoral exige, además de intenciones, grandes inversiones, sobre todo si es en áreas que requieran equipos robustos para adelantar experimentación.

Como se ha insistido, la estrategia tiene que partir de políticas estatales que faciliten la captación de recursos suficientes y sostenibles. Es innegable que los datos comparativos de los 10 últimos años muestran un avance cuantitativo en varios indicadores del sistema de educación superior y del sistema de ciencia y tecnología; la transformación de COLCIENCIAS en departamento administrativo es una buena señal, pero debe garantizársele un presupuesto adecuado y sostenible para que pueda cumplir su función, como se hizo en su momento con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Una posibilidad, además de aumentar significativamente el porcentaje del PIB que se invierte en I&D para que alcance cifras del orden del 1%, es destinar también una cifra importante de las regalías, por lo menos el 15%, para apoyar proyectos de ciencia, tecnología e innovación. Recientemente, se aprobó el 10% del producto de las regalías (cerca de un billón de pesos), pero la presencia de las comunidades científicas en su distribución y delimitación de proyectos estratégicos, que incluyan a las ciencias sociales, no parece ser protagónica.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *SNIES*, óp. cit.

Comentarios finales

La brecha entre países como Colombia y el resto del mundo en ciencia y tecnología irá aumentando de no adoptarse estrategias que pongan en marcha acciones para elevar el nivel de la educación, desde la básica hasta el doctorado. En escuelas y colegios, debe estimularse la actitud investigativa de los estudiantes, con mayor énfasis en el rigor que exige el acercamiento teórico y experimental a los fenómenos naturales y sociales, acompañado de una disminución de los aspectos a veces meramente formales de las normas que establecen algunas agencias para citar la bibliografía o el tipo de letra que debe utilizarse para reportar un escrito, pues estas normativas no necesariamente son de aceptación universal en las revistas y publicaciones periódicas.

La educación en niveles técnicos y tecnológicos es indispensable para que atienda muchas necesidades inmediatas, pero la creación de conocimiento, con contadas excepciones en Colombia, solamente se da en los espacios universitarios, particularmente en la formación doctoral. Una articulación real entre los diferentes niveles de formación, sin descalificar a unos o a otros, contribuirá con certeza a que mejore la calidad de vida de la sociedad en su conjunto.

Si bien sobre el sistema de educación superior recae la responsabilidad de impulsar la investigación en las diferentes áreas del saber y los campos de la innovación tecnológica, los demás actores distintos de la academia no pueden mirar de soslayo la importancia de contribuir a su consolidación. Las empresas, industrias y gremios en general deben aportar recursos significativos, pues no solamente se han beneficiado de alguna manera de los resultados del trabajo académico, sino que muchos de sus asociados se formaron en universidades públicas y tienen que retribuir algo de lo que recibieron. Si se acercan a las universidades y solicitan propuestas de solución a los interrogantes sobre innovación y adecuación de tecnologías, quizás encuentren respuestas a algunas de esas inquietudes y con investigadores colombianos se colaborará a la solución de problemas nacionales. Está demostrado, como ha ocurrido en estas épocas de la sociedad del conocimiento, que en lugar de importar es mejor invertir localmente en investigación e innovación.

Como la investigación se aprende solamente con el ejercicio formal de investigar y esta actividad se realiza en Colombia mayormente en las universidades, particularmente en los programas de formación doctoral, es necesario impulsarlos y estimular su crecimiento en áreas y en número de estudiantes y graduados, sin detrimento de la calidad. El Estado debe adelantar políticas

muy agresivas en esta materia, de manera que las universidades, cuya vocación y propósito sea la de adelantar programas de formación avanzada, reciban los recursos necesarios, pero que se les exija la rendición de cuentas por el apoyo que se les dio.

De nada sirve tener listas nominales de grupos de investigación si los productos tales como publicaciones, patentes y expresiones artísticas no son visibles, particularmente por el impacto que tienen en el sector académico y en la sociedad en general. No puede descuidarse un producto tan importante como el número de estudiantes de programas de posgrado vinculados a los grupos y el número de los que culminan con éxito los programas; este producto es ciertamente el indicador que debe tener mayor visibilidad. Hay que insistir en que lo más importante de una investigación no es la publicación de un artículo en sí misma, así se reciba un reconocimiento por pares y un estímulo económico, pues lo que se debe medir, como se mencionó, es el impacto de los resultados. Un ejemplo evidente es el caso de las patentes en las que las etapas intermedias no se hacen públicas; de ser así, no habría cómo preservar los derechos de autor o la propiedad intelectual.

Sin embargo, hay que estimular las publicaciones, pues es el modo de evaluar el conocimiento nuevo y de socializarlo, bien porque se corre la frontera del conocimiento, que es una de las funciones de las comunidades académicas, bien porque son la base de desarrollos e innovaciones tecnológicas que, en principio, deben beneficiar a la sociedad en su conjunto. Muchas veces se relaciona la investigación científica como actividad exclusiva de las ciencias naturales y las matemáticas. Pero la investigación en ciencias sociales no es menos importante; ayuda a comprender e interpretar las realidades de nuestro entorno y es el sustento de las estrategias para, si es el caso, modificarlo.

Hay que estar preparados para enfrentar las tendencias mercantilistas que desean propiciar la competencia entre las instituciones educativas con prácticas propias del mundo de los negocios. En algunos sectores, ha hecho carrera el concepto de que la educación no tiene impacto social, sino beneficio individual del egresado, por lo que es más acertado financiar al estudiante mediante préstamos bancarios y disminuir los aportes del erario a la institución.¹² Aun cuando en Colombia no se ha llegado a estos extremos ideológicos, debe mencionarse que en el año 2009 los rectores de las univer-

¹² FRIEDMAN, M. (1980). *Free to choose*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.

sidades públicas solicitaron un incremento en su presupuesto, por encima del contemplado en la Ley 30 de 1992, que es inercial por estar atado exclusivamente al porcentaje de inflación. Pero los costos, particularmente de inversión, para responder con calidad a la demanda por educación superior aumentan en más puntos que el IPC. El Ministerio de Educación Nacional y el de Hacienda y Crédito Público asignaron recursos adicionales, pero a entidades como el ICETEX, cuyo objetivo principal es adjudicar créditos a los estudiantes que ya han sido admitidos en un programa que se ofrece en el país o en el extranjero.

No hay que orientar exclusivamente esfuerzos por ir escalando posiciones en el *ranking* mundial, pues, mientras en los indicadores se va mejorando, en los otros países también se mejora y quizás a una tasa mayor que la colombiana, como puede colegirse del análisis presentado por José Joaquín Brunner.¹³ Por ahora, con la interacción con comunidades académicas locales y particularmente extranjeras, mediante convenios y cooperaciones, se irá construyendo un verdadero sistema de calidad internacional y serán los pares y la sociedad quienes las reconozcan sin que sea necesario que ese reconocimiento esté amparado por la posición en una escala que, como se dijo, establece indicadores que no son comparables, en general, entre el hemisferio norte y el hemisferio sur.

La actitud y disposición del profesorado debe estar acorde con la responsabilidad que tienen como formadores de ciudadanos libres, de personas críticas capaces de cuestionar y crear conocimiento, iniciándolas en estos ejercicios desde el pregrado, sin que esto signifique una especialización temprana. Los estudiantes, organizados, sin acudir a la violencia, como han vuelto a demostrarlo recientemente, juegan un papel protagónico, mas no único, en los procesos de construcción de un proyecto de ley. Esta ley, construida con la participación de diferentes actores de la sociedad, de aquellos que no necesariamente están vinculados al sector académico, debe ser consecuente con el proyecto de país que queremos. Este proyecto es el que aún no hemos construido.

¹³ BRUNNER, J. J. (2007). *Mercados universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior*. Informe final del proyecto FONDECYT N° 1050138, Santiago de Chile.

Bibliografía

- <<http://www.ustatunja.edu.co/ciusta/images/documentos/investigacion.pdf>>
Extraído en julio, 2010.
- <http://www.webometrics.info/index_es.html>. Extraído en septiembre, 2010.
- BRUNNER, J. J. (2007). *Mercados universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior*. Informe final del proyecto FONDECYT N° 1050138, Santiago de Chile.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2007). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (COLCIENCIAS) (2011). *Informe ejecutivo. Convocatoria Nacional para la Medición de Grupos de Investigación, Tecnológica o de Innovación*.
- FAYAD, R. (1991). Educación superior: de servicio público a proyecto cultural. *Educación y Cultura*, 29-35.
- FRIEDMAN, M. (1980). *Free to choose*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.
- LE GOFF, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- MARGINSON, S. (2004). Competition and markets in higher education: a “glo-nacal” analysis. *Policy Future in Education*, 2(2).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012). *SNIES*.
- ORDUZ, R. & SANTAMARÍA, L. (2012, febrero 7). *Ranking de universidades: mundo, América Latina, Colombia*. *Colombia Digital*.
- PERKIN, H. (1991). History of universities. En P. G. ALTBACH (ed.), *International higher education. An encyclopedia*. New York & London: Garland Publishing Inc.

Cómo las universidades contribuyen al desarrollo económico y los vínculos universidad-industria-gobierno †

Santiago Borda E.*

Estaré satisfecho si en esta década la gente considera el conocimiento tal y como veían el carbón y el acero hace cincuenta años: como una materia prima que se debe valorar, como un pilar de las sociedades, como un instrumento creador de empleo y un impulsor de la economía.

Janez Potočnik, ex comisionado europeo para la Ciencia y la Investigación y actual comisionado para el Medio Ambiente

Dentro de los esfuerzos de los países por generar desarrollo económico, se ha hecho especial énfasis en incentivar la investigación y la innovación. Los modelos de crecimiento endógeno proveen una guía teórica para la investigación empírica en este campo; destacan el papel central de la acumulación de conocimiento al crecimiento de la producción nacional. Para esto, Romer (1989), Lucas (1989) y Barro (1991) han enfatizado en la relación positiva que existe entre la acumulación de capital humano y el crecimiento del producto interno.

Desde el inicio de la universidad investigativa con la Universidad de Berlín en 1810, estas han asumido un papel importante en la creación e innovación de conocimiento. Pero sólo, desde el comienzo de la industrialización, las universidades se involucraron directa, formal e informalmente, en el desarrollo de tecnologías para propósitos comerciales (YUSUF, 2007). Aunque es finalmente a raíz de la Segunda Guerra Mundial y la vinculación del gobierno de los Estados Unidos con las universidades –alianza que buscaba crear

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencia y retos de la Educación superior en el mundo”.

* Estudiante Universidad del Rosario.

tecnología que pudiera ayudar a ganar la guerra— que estas últimas asumen el papel protagónico en los procesos de investigación y desarrollo.

Este tipo de universidad se conoció como la universidad de la Guerra Fría que, basada en las relaciones universidad-gobierno, permitió la conformación de centros de pensamiento e investigación centrados en el desarrollo de tecnologías con fines bélicos. La Universidad de Stanford constituye el prototipo de este tipo de universidad; pasó de ser una universidad pequeña en la década de 1930 a un centro de pensamiento e investigación líder en el desarrollo de tecnologías, después de la Guerra Fría. Si bien Stanford es el ejemplo más representativo, universidades como Harvard, Berkeley, MIT, Caltech y la de Michigan también recibieron grandes cantidades de recursos del gobierno que las posicionó, con el tiempo, como las universidades líderes en docencia e investigación del mundo (LOWEN, 1997).

Lo que en un principio comenzó como una relación bidireccional entre el Estado y la academia, después de la Segunda Guerra Mundial, se fue paulatinamente convirtiendo en una relación trilateral, en la cual la industria empieza a jugar un papel importante.

Esta triple relación se basa en satisfacer cinco necesidades: primero, el aumento del costo y la complejidad de las tecnologías, la complejidad de los problemas y el enfoque multidisciplinario que requieren sus soluciones, así como la presión de la competencia internacional ha generado que los costos individuales de las empresas por innovar superen sus recursos. Segundo, debido a la vinculación de las tecnologías de producción con la ciencia básica, el mejoramiento de los procesos resulta imposible sin una profundización del conocimiento científico. Tercero, los fondos de investigación oficial, que en algún momento se generaron debido a la Segunda Guerra Mundial y a la Guerra Fría, han sido reducidos significativamente, lo que obliga a los centros de innovación a procurar su propia financiación. Cuarto, en el caso de los países industrializados, las tendencias demográficas generan temor frente a la reducción de las inscripciones estudiantiles; por lo tanto, nuevas formas de aumentar los ingresos de las universidades, como la investigación con fondos privados y oficiales, han tomado mayor fuerza (YUSUF, 2007). Quinto, los altos estándares de vida y la apatía de los jóvenes de los países industrializados por el conocimiento científico obligan a las universidades a replantear los incentivos para atraer a los mejores estudiantes hacia este campo.

Asumiendo el rol del otro (ETZKOWITS, 2008)

La evolución de los problemas y del contexto global, la evolución de la universidad tradicional humboldtiana de docencia e investigación hasta la universidad de la Guerra Fría, la ampliación de la frontera tecnológica y la profundización de la ciencia básica en todos los procesos y ámbitos de la sociedad han generado que las esferas que producen mayor contribución al desarrollo modifiquen su radio de acción. De esta forma, las necesidades que genera la “sociedad del conocimiento” llevan a que cada uno de los actores de las relaciones trilaterales de la universidad, el Estado y la empresa, desempeñen un rol que desborda su misión tradicional (ETZKOWITZ et ál., 2001).

Las universidades, frecuentemente, al asumir funciones empresariales se comportan como emprendedores, interpretando su investigación y su docencia en nuevas formas y ayudando a la creación de nuevas empresas en centros de incubación. El Tecnológico de Monterrey desarrolla un modelo de incubación de empresas basado en cuatro etapas: selección, preincubación, incubación y posincubación. Su estrategia comienza con la selección del proyecto, pasa por la creación del modelo y el plan de negocio, la definición de indicadores claves de desempeño (KPI, por su sigla en inglés), así como el desarrollo del plan de negocios en tiempo real, hasta un período de seguimiento y adaptación de los objetivos y aprovechamiento de áreas de oportunidad. En total, la estrategia de seguimiento y asesoría puede durar hasta tres años, período en el cual la universidad es la que permite la creación y perdurabilidad de las empresas.

Los gobiernos, a través de programas de financiación y cambios en la regulación, asumen el papel de la industria. Los institutos para investigación pública (IIP) permitieron a los “tigres asiáticos” cerrar la brecha tecnológica con respecto a las de los Estados Unidos y Europa occidental. La búsqueda en el exterior de tecnologías requeridas por la industria local y el entrenamiento en su uso también los ayudó a acercarse a las primeras economías del mundo. Los esfuerzos de las IIP por actualizar a las empresas se enfocaron en un principio en aprovechar el conocimiento acumulado en los países líderes y transmitirlo al sector privado; en menos de 50 años, fueron pasando de la imitación a la innovación y al rápido seguimiento.

Taiwán, a través del Instituto de Investigación en Tecnología Industrial (ITRI, por su sigla en inglés), organismo fundado en 1973 bajo la supervisión del Ministerio de Asuntos Económicos de la República de China, ofreció servicios de investigación y desarrollo a industrias existentes y nuevas, que per-

mitieron a este país participar en la industria de semiconductores en los años ochenta. En el 2004, el número de acuerdos de licenciamiento de tecnología era de 1.341, un avance desde 40 acuerdos en el 2001. Para el mismo año, había generado ingresos de 4,6 millones de dólares por licenciamiento (MATHEWS et ál., 2007).

Finalmente, las empresas, al adaptarse continuamente y aumentar su nivel tecnológico –especialmente al colaborar en redes con empresas y otros actores–, asumen algunas de las tareas educativas y reguladoras que tradicionalmente son realizadas por el gobierno y la universidad. De esta forma, las universidades pueden volcar sus esfuerzos en desarrollar investigación que compita con la que generan las universidades. Toshiba, a través del Laboratorio de Investigación de Cambridge (CRL, por su sigla en inglés), produce investigación e innovación, en alianza con la Universidad de Cambridge, en tecnología de semiconductores. Adicionalmente, a través de su Laboratorio de Investigación en Telecomunicaciones (TRL, por su sigla en inglés), desarrolla investigación de punta en temas como sistemas inteligentes de energía, trabajo en redes inalámbricas y aplicaciones médicas.

Modelo de la Triple Hélice y los vínculos universidad-industria-gobierno

Henry Etzkowitz, historiador y sociólogo, y Chair in Management of Innovation, Creativity and Enterprise de la Universidad de Negocios de New Castle, y Loet Leydesdorff, sociólogo y bibliómetra, conocido por su trabajo en la sociología de la comunicación y la innovación, y Senior Lecturer en la Universidad de Amsterdam, han estudiado los vínculos que se están produciendo entre estas tres esferas, anteriormente aisladas, y generaron una propuesta teórica de estas relaciones en un concepto que denominan “La Triple Hélice”. Esta se constituye como una plataforma de formación institucional, en la cual la universidad, la industria y el gobierno forman una relación recíproca que propende por mejorar el funcionamiento de las partes (ETZKOWITZ, 2008).

El modelo identifica una primera hélice compuesta por las relaciones entre las universidades y los entornos científicos; la segunda hélice, por las empresas y las industrias; y la tercera, por las administraciones o los gobiernos.¹

¹ Los autores no distinguen entre gobierno y Estado, por eso, este trabajo se refiere indistintamente a uno y a otro.

La interacción y comunicación entre estas hélices propician la innovación en un proceso complejo con roles a veces difusos y cambiantes, pero que reúne el potencial para el conocimiento innovador, los recursos económicos, las posibilidades de mercado y las normas e incentivos de las políticas de innovación (GONZÁLEZ, 2009).

Rol de la universidad emprendedora

Etzkowits (2008) define la capitalización del conocimiento como “el corazón de la nueva misión de la universidad”. Esta nueva misión está encaminada a facilitar el acceso al conocimiento y a establecer a la universidad como un actor económico fundamental. La universidad emprendedora,² por lo tanto, se basa en cuatro pilares:

1. Liderazgo académico capaz de formular e implementar una visión estratégica.
2. Control legal sobre los recursos académicos (propiedad física e intelectual).
3. Capacidad organizacional para transferir tecnología a través de patentes, licencias e incubadoras.
4. Un ambiente emprendedor entre funcionarios administrativos, profesores y estudiantes.

La autonomía de la universidad emprendedora reside en los recursos que le permiten obtener la comercialización del conocimiento. Su capacidad de gestionar sus propios recursos y su capacidad emprendedora les brindan las herramientas de negociación a profesores, estudiantes y administrativos para obtener provecho de las relaciones con las otras esferas. De igual forma, el liderazgo en investigación conlleva a que las mejores universidades tengan mayor poder de negociación, pues su aporte y los rendimientos que puede generar una asociación con ellas son mayores que los que producirían el Estado o la industria individualmente. Finalmente, el marco institucional y las herramientas jurídicas le permiten obtener la propiedad legal del conocimiento generado por esta y su posterior difusión a través de licencias o la venta de patentes.

² *Entrepreneurial university*, en el texto original.

La universidad empresarial se ve obligada –debido a las presiones de la competencia entre universidades públicas y privadas, y la del Estado para el mejor aprovechamiento de los recursos– a adquirir estudiantes y profesores que contribuyan a la formación de centros de investigación. Del mismo modo, su capacidad empresarial le permite vincularse en la creación y asesoramiento de empresas, abriendo campo para una transferencia de conocimientos entre el sector privado y la academia, generando nuevas fuentes de financiación. La Universidad Nacional de Singapur y el Instituto Avanzado de Ciencia y Tecnología de Corea pueden contarse como ejemplos (YUSUF, 2007).

La universidad emprendedora ostenta los roles tradicionales de educación e investigación, pero su capacidad de emprendimiento le permite generar cooperación e, incluso, competir con empresas que se enfoquen en procesos de investigación y desarrollo. La posibilidad de establecer sus lineamientos estratégicos y participar con otras esferas institucionales en términos iguales desemboca en que su contribución en proyectos para el desarrollo y el crecimiento económico refleja la importancia de su aporte. De esta forma, la dirección que asuma la universidad y los proyectos de emprendimiento dependerá de los valores que la universidad y la sociedad desee realizar. En el caso del Reino Unido, existe un enfoque relevante hacia la creación de riqueza, y, en el de Brasil, hacia el desarrollo social –a través del trabajo con las favelas–, así como al desarrollo de negocios.

La sinergia que producen estas tres hélices lleva al desarrollo de investigación polivalente con un potencial simultáneo en campos teóricos, tecnológicos y comerciales. Las universidades, a través de los vínculos con las otras dos esferas, mejoran el acceso de los estudiantes y los profesores a nuevos problemas y campos científicos e industriales, promoviendo la investigación aplicada y la formulación de nuevas preguntas con potencial teórico.

Adicionalmente, el influjo de nuevos recursos y la coordinación con las necesidades y conocimientos de la industria potencializan las capacidades de la universidad para generar avances en este campo. La expansión de incubadoras empresariales –que financien con capital de riesgo provenientes de las empresas, acompañen y evalúen su desempeño, y analicen las ventanas de oportunidad que puedan ayudar a su crecimiento– permite aportar a la creación de conocimientos y habilidades emprendedoras. De igual manera, la capacidad de las universidades de comercializar el conocimiento conlleva a que la investigación se convierta en una actividad prioritaria.

Por supuesto, existen objeciones a que la universidad entre en contacto con otras esferas y que, como resultado, pierda su función principal de enseñanza, pero es la posibilidad de formular novedosos problemas de investigación la que repercute positivamente en la calidad de la educación. Así mismo, los conflictos de intereses que surgen de un modelo trilateral crean desafíos a cada una de las partes para reevaluar su posición en la sociedad e implementar estrategias que renueven y optimicen sus funciones. De lo contrario, con una academia aislada de las necesidades de la sociedad y la industria, puede resultar difícil de realizar o puede demorar muchos años.

La pregunta importante sigue siendo cómo acelerar el aporte de las universidades en el desarrollo social y económico. Es la consideración de este trabajo que un modelo educativo y de innovación, como el de la Triple Hélice –que realce la relevancia de la educación universitaria en las estrategias para el desarrollo social y económico, y que acompañe al Estado y a las empresas en esta labor–, puede convertirse en una respuesta adecuada a este tipo de desafío.

El rol de la universidad empresarial se puede expresar en cinco normas que entran en oposición, pero que, si se llega a un balance, resulta ser óptimo:

1. **Capitalización:** el conocimiento, usado para fines comerciales y académicos, se convierte en la base del desarrollo económico y social, afianzando el rol de la universidad en la sociedad.
2. **Interdependencia:** la universidad se debe relacionar activamente con el Estado y con la industria.
3. **Independencia:** la universidad empresarial debe ser una institución relativamente independiente de cualquier otra esfera.
4. **Hibridación:** la resolución de tensiones entre los principios de independencia e interdependencia es un catalizador a la generación de una organización que pueda cumplir los dos principios simultáneamente.
5. **Reflexividad:** existe una continua renovación de la estructura de la universidad y su relación con la industria y el Estado. Las tensiones entre las tres producen una constante revisión de la forma como se relacionan e intercambian influjos (ETZKOWITS, 2008).

Evidencia internacional: Brasil

Los primeros esfuerzos en investigación en ciencia y tecnología empezaron en 1964 cuando el gobierno militar asumió el poder. Sus objetivos se concentraron en buscar autosuficiencia científica y técnica en los sectores relacionados con seguridad nacional, lo que implicó la inversión en desarrollo y entrenamiento en sectores como el aeroespacial, químico, ingeniería de petróleos, telecomunicaciones y tecnología de la información (ALMEIDA, 2004). Brasil, durante este período y hasta el fin de la dictadura, adoptó un modelo de innovación conocido como el Triángulo de Sabato. De acuerdo con este, se hacía necesaria una gran infraestructura en procesos de ciencia y tecnología que desarrollara los procesos productivos de la sociedad, por lo que un modelo en el cual el gobierno coordinara las relaciones entre industria y universidad permitiría eliminar las brechas que existían entre cada una de las esferas y que no contribúan al flujo de recursos y conocimientos entre ellas, una de las características de las organizaciones de los países subdesarrollados, conforme con Sabato.

Sabato buscó emular el modelo de universidad de la Guerra Fría, que, durante ese tiempo, se estaba implementando y había generado el desarrollo de tecnologías con fines militares y comerciales. Pero, a diferencia del modelo americano, encontró que la débil institucionalidad y el tipo de empresas, poco intensivas en tecnología, no permitían que se produjeran relaciones catalizadoras de la innovación. Sin embargo, fueron varios los factores que no permitieron proliferar este modelo. En primer lugar, la jerarquización de las iniciativas que en este tiempo provinieron del gobierno y se enfocaron exclusivamente en desarrollar las prioridades nacionales limitó las iniciativas y evidenciaron las deficiencias de este modelo como estrategia para potencializar la investigación. Segundo, la crisis económica que vivió Brasil a mediados de los setenta redujo considerablemente las inversiones oficiales en las universidades estatales. Tercero, al provenir las iniciativas del gobierno central, las posibilidades de crecimiento de las regiones se redujeron a adquirir tecnologías del exterior, pero sin ninguna coordinación de un plan de ciencia y tecnología.

Finalmente, con la caída del régimen militar en 1985 y la celebración de elecciones populares, se abrió campo para retomar las iniciativas en investigación y desarrollo desde el nivel local. Adicionalmente, la apertura comercial y el fortalecimiento de las regiones permitió que se generaran vínculos con empresas –en un principio los vínculos no eran oficiales– que fueron adquiriendo

importancia hasta desarrollar toda una estructura que consolidó las relaciones entre las tres esferas.

El surgimiento de una cultura de innovación apoyada en un modelo trilateral generó la creación de nuevos tipos de organización dentro de las universidades, incluyendo oficinas de transferencias tecnológicas, oficinas de patentes, incubadoras, parques científicos³ y agencias de innovación, siendo las incubadoras uno de los centros que dinamizaron la investigación tecnológica, empresarial y social.

Almeida (2004) expone la hipótesis de que las necesidades de la sociedad civil y la generación de iniciativas desde el nivel local llevaron a la creación de distintos tipos de incubadoras. Estas se enfocaron en objetivos diferentes dependiendo de las relaciones que se produjeran entre la academia y la situación regional y las conexiones interinstitucionales, el ambiente cultural y las políticas públicas. De esta forma, aspectos relacionados con la gerencia y la misión de las incubadoras, como sus funciones, jerarquía interna, relaciones exterior, capitalización del saber hacer (*know how*) y la generación de innovaciones sociales y tecnológicas, influyeron en el potencial de sus interacciones y el aporte de sus roles sociales.

En total, para el 2003, se habían establecido 237 incubadoras: 107 eran incubadoras para empresas tecnológicas; 56 para empresas de sectores económicos tradicionales; 40 para negocios tecnológicos y empresariales (mixtas); 29 cooperativas y 5 privadas. Para este período, había casi dos mil empresas incubadas en estas incubadoras, generando alrededor de 15 mil empleos directos (ALMEIDA, 2004).

Cada una de estas incubadoras responde a las iniciativas locales, pero son las incubadoras cooperativas las que presentan una innovación importante con relación al modelo americano de innovación. Los objetivos sociales de las incubadoras cooperativas se expresaron al adaptar el modelo de incubación enfocada en el desarrollo tecnológico a la generación de servicios laborales para los desempleados y los trabajadores informales que carecían de acceso al mercado laboral y presentaban vulnerabilidad de sus derechos básicos. Las personas involucradas en estas incubadoras incrementaron sus salarios por

³ Durante la dictadura militar, el Consejo Nacional de Investigación (CNPQ) desarrolló varios parques científicos en las universidades estatales, pero, con la crisis económica de los setenta, la financiación para estos se redujo considerablemente, llevando a abandonar esta estrategia (ETZKOWITZ et ál., 2005).

encima del nivel mínimo, lo que demuestra su viabilidad como una estrategia de desarrollo laboral.⁴

La primera incubadora cooperativa fue creada en 1995 en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) como una cooperativa de trabajadores de la favela de Manguinhos. El proyecto utilizó personal administrativo retirado –perteneciente a la favela– para reclutar participantes y fue asistido por el Comité de Entidades Públicas en Acción contra el Hambre y a Favor de la Vida (una ONG), por la Fundación del Banco de Brasil y por la Agencia Nacional de Innovación (FINEP). El esfuerzo de incubación se extendió a los sectores marginales de la sociedad de forma que se pudiera romper el ciclo de marginalización y criminalización. La Universidad provee los salones para juntas y apoyo técnico, donde se imparte entrenamiento en principios básicos de cooperación, gerencia, educación básica y de estatus legal de la cooperativa (ETZKOWITZ et ál., 2005).

Las iniciativas como las incubadoras cooperativas evidencian el interés de las universidades por desarrollar sus objetivos de extensión, al asumir la responsabilidad de promover y ejecutar un programa de intervención económica enfocada a la generación de ingreso y empleo.⁵

Conclusiones

El modelo de la Triple Hélice brinda un marco institucional para entender los cambios que están ocurriendo en las funciones y papeles sociales de las universidades y los conocimientos científico-tecnológicos que generan. Esto implica entender las relaciones universidad-gobierno-industria y las organizaciones híbridas que han producido (GONZÁLEZ, 2008). En este marco, la industria es un miembro de la Triple Hélice como lugar de producción, el gobierno un promotor de relaciones contractuales que garantizan interacciones e intercambios estables, y la universidad es la fuente de conocimiento y tecnología, o como también se denomina, el agente provocador que permite la creación de sociedades basadas en el conocimiento.

De igual forma, en sociedades en vías de desarrollo, como la latinoamericana, el modelo brinda unas estrategias que pueden ser implementadas con

⁴ Citado en ETZKOWITZ et ál., 2005, de una entrevista de Marisa Almeida con Gonzalo Guimaraes, coordinador de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares de UFRJ, 2001.

⁵ Citado en ETZKOWITZ, *ibíd.*

suficiente libertad para que sus resultados se adapten a las necesidades locales. Por supuesto, dependiendo de la sociedad donde se quiere aplicar este modelo, cada esfera tiene que replantear su importancia de modo que su contribución no sea subyugada por las demás. En el caso de América Latina, las universidades han tenido tradicionalmente un mayor enfoque hacia el pensamiento político, pero no se ha generado un gran énfasis en la importancia de la universidad en el desarrollo económico.

Así mismo, se necesita un entramado constitucional fuerte que promueva las relaciones con base en la igualdad entre todas las esferas, así como una sociedad civil que aprecie y demande el papel que tiene el conocimiento en mejorar las condiciones de vida de todos. El Estado debe jugar un papel activo en los países en donde la institucionalidad es más débil, de forma que suplemente las brechas existentes en cada una de las esferas y permita casar sus iniciativas y necesidades.

Para el caso concreto de Colombia, se conjugan elementos que podrían catalizar la generación de un modelo innovador fuerte. En primer lugar, la discusión que se está produciendo frente al tipo de modelo educativo brinda un espacio de discusión de propuestas enfocadas en el desarrollo de mejores profesionales y universidades comprometidas con el desarrollo del país.

Segundo, la recién aprobada ley de regalías, en la cual se aprobaron los fondos de ciencia y tecnología, de desarrollo regional y el fondo de compensación, ofrece los recursos financieros para que surjan iniciativas locales en donde el desarrollo y la creación de conocimiento respondan a sus necesidades. Finalmente, las expectativas de crecimiento económico del país, junto a los tratados de libre comercio, aumentan los incentivos para crear empresa y agilizan la difusión de tecnologías, procesos que pueden llevar a las universidades a consolidarse como promotoras del desarrollo.

Bibliografía

- ALMEIDA, M. C. (2004). *The evolution of the incubator movement in Brazil*. PhD Thesis, COPPE, UFRJ.
- BARRO, R. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- ETZKOWITS, H.; MELLO, J. & ALMEIDA, M. (2005). *Towards "meta-innovation" in Brazil: The evolution of the incubator and the emergence of a triple helix (with Mello and Almeida)*. Research Policy.

- ETZKOWITZ, H. & LEYDESDORFF, L. (2001). The transformation of university-industry-government relations. *Electronic Journal of Sociology*.
- ETZKOWITZ, H. & MELLO, J. (2004). The Rise of a Triple Helix Culture: Innovation in Brazilian economic and social development. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 2(3).
- ETZKOWITZ, H. (2008). *The Triple Helix. University-Industry-Government. Innovation in action*. Routledge.
- GONZÁLEZ, T. (2009, julio-agosto). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV(738).
- INDUSTRIAL TECHNOLOGY RESEARCH INSTITUTE. <<http://www.itri.org.tw>>.
- LOWEN, R. S. (1997). *Creating the Cold War University: The Transformation of Stanford*. University of California Press.
- LUCAS, R. E. (1989). *On the Mechanics of Economic Development*. University of Chicago.
- MATHEWS, J. A. & HU, M.-C. (2007). Las universidades y los institutos públicos de investigación como impulsores del desarrollo económico en Asia. En *Vínculos universidad-industria: dimensiones políticas*. Banco Mundial.
- MENEGHEL, S.; MELLO, D.; GOMES, E. & BRISOLLA, S. (2004). The university-industry relationship in Brazil: trends and implications for university management. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 2(3), 173-190.
- ROMER, P. (1989). *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*. University of Chicago.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY. *Incubadora de empresas*. En: <<http://incubadoras.mty.itesm.mx/>>.
- TOSHIBA RESEARCH EUROPE LTD. <www.thosiba.eu>.
- YUSUF, S. (2007). Cómo promueven las universidades el crecimiento económico. En *Vínculos universidad-industria: dimensiones políticas*. Banco Mundial.

Perspectiva sobre la relación entre la universidad y la sociedad †

Sebastián Rey*

La actual situación de la universidad en Colombia y en el mundo es una que precisa de atención, tanto más cuanto que parece indicar una reducción radical en la calidad que esta debe ofrecer. A medida que avanza el tiempo, la misma institución parece estar perdiendo su propio sentido, es decir, no es claro ya el lugar de la universidad en la sociedad. Digo que no es claro porque antes la universidad era vista como un espacio donde se formaban personas que trabajasen por el bien de la sociedad. Hoy esa perspectiva es poco menos que confusa. La universidad parece haberse convertido más en un lugar de socialización, más que en un lugar de estudio. Y es, precisamente, en la relación universidad-sociedad donde se deben buscar las posibles soluciones, particularmente en la relación que hay entre el estudiante y el docente.

Acaso sea preciso comenzar viendo la relación desde el estudiante: “La niñez, pasada en gran medida mirando la televisión, se proyecta en una adolescencia frente al ordenador, y la universidad recibe a un estudiante difícilmente capaz de acoger la sugerencia de que debemos soportar tanto el haber nacido como el tenernos que morir; es decir, de madurar” (BLOOM, 2007, p. 19).

En pocas palabras, el estudiante llega a la universidad desubicado. Las pocas nociones que tiene acerca de lo que quiere estudiar se pierden en la inmediatez, tanto que rara vez se encuentran alumnos que sepan, con certeza, lo que implica aquello que decidieron estudiar. De alguna manera, llegan pensando que lo que escogieron es aquello que las va a permitir el éxito material. Las más de las veces se encuentran con que el desarrollo de sus vidas dentro

† Ponencia presentada para el segundo foro: “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo”.

* Estudiante Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario.

de la academia es poco romántico, es decir, aquello que escogieron estudiar para desempeñarlo a lo largo de sus vidas tiene altas y bajas con las que es difícil vivir, pero que es preciso aceptar.

A esto se suma la falta de esfuerzo a la que se ven abocados gracias al desarrollo de la tecnología, ya que no es necesario indagar con profundidad en un tema particular, para así poder formar criterios propios, en tanto existen medios que lo facilitan, pero medio que tampoco saben manejar bien. Valga decir que las bibliotecas se usan poco. El leve uso que se les da obedece a la obtención de títulos recomendados por el profesor, que básicamente se reducen a aquellos que están en el programa de clase; rara vez se encuentra a un estudiante buscando libros que no sean los de la clase, buscando títulos que o bien no tengan nada que ver con lo que estudia, o bien vayan más allá de lo que el profesor dice que se debe estudiar.

Así, el lugar del docente también se ve apocado por las necesidades de su propia investigación, por la premura del tiempo que le implica la preparación de las clases. Pero lo más grave es –para mí, la función principal del docente– que a los estudiantes no se les invita, no se les incita, a la investigación. En este orden de ideas, la labor docente se limita cada vez más al aula, lo que en sí no está mal, pero que parece estar redundando hoy a solo eso. Ser docente, la enseñanza como tal, no se puede cerrar al aula, debe ir allende el espacio y tiempo fijados para una clase, debe seguirse fuera del salón. La razón de esto es invitar a la investigación, en ocasiones, hacer que los estudiantes choquen con las dificultades que la vida misma plantea, intentar mostrar un camino, mas no imponerlo.

La posibilidad, nada despreciable, de todo esto es cultivar un espíritu crítico en los estudiantes, no dejar que sean llevados por una ola de conformismo respecto de lo que el profesor dice, antes bien, hacer que ellos propongan problemas, preguntas, cuestionen. El deber del profesor aquí se ve ya en una mayor dimensión, pero este debe reconocer que solo puede invitar, acaso puede acompañar algo en el camino, pero jamás podrá determinar como un absoluto lo que él piensa frente a lo que sus estudiantes piensan. Cultivar un espíritu crítico es siempre una ganancia para la universidad, y, como tal, también para la sociedad.

Anteriormente se dijo que el estudiante no llega a la universidad preparado para enfrentar las altas y bajas de la vida, para afrontar que es preciso madurar. La mejor solución es el espíritu crítico, el cultivo de este para que

tengan mejores herramientas para la vida, el cual es uno de los pilares más importantes de la universidad, ya que, si se deja de lado esta preparación, la universidad se limita a egresar estudiantes que en el mundo laboral no podrán hacer frente a nada distinto a lo que recibieron en la universidad. Se justifica así un medio para la mediocridad, que comienza con el profesor, particularmente cuando opta por lecturas sencillas para sus estudiantes, cuando se limita simplemente a mostrar la superficie del problema, sin profundizar en por qué eso es relevante hoy, sin relacionar ese particular con los problemas que aquejan a la sociedad, sin mostrar de dónde viene y hacia dónde va el problema, sin invitarlos a proponer algo para solucionar el problema.

Mucha de esta labor va encaminada a la generación de un espíritu crítico en los estudiantes, a invitarlos a ver el mundo no en blanco y negro, sino en los matices de gris de los que se compone la realidad. A grandes rasgos, el profesor debe mostrar lo comprensivo de un problema, el espectro que este puede abarcar, mostrándole así, al estudiante, que el horizonte de comprensión de un problema no se limita a lo inmediato, sino que sus raíces están hondamente afincadas en la cultura y la sociedad.

El texto puede ser corto, pero eso no implica que sea sencillo, el problema se puede simplificar, pero, como dice Keynes, tiene que estar próximo a los hechos (KEYNES, 1985, p. 75) —un ejemplo de esto es la crítica que hicieron varios estudiantes de Harvard a Mankiw, uno de los principales economistas de la actualidad (*Harvard Political Review*, 2011)—, de lo contrario, la simplificación hará que la teoría se pierda o diga aquello que no quiere defender. La dificultad inherente a los problemas es una que el profesor debe afrontar con determinación, enseñándole al estudiante a desplegar el problema, a verlo en sus múltiples manifestaciones, debe enseñarlo en su relación con la realidad. Cuando se hace lo contrario, el estudiante pierde el interés, y el profesor falla en su labor.

Con esto en mente, es preciso fijarse en la perspectiva de la universidad, la cual está íntimamente ligada a su lugar en la sociedad, a saber: la perspectiva es a futuro. Si bien los egresados de cualquier carrera universitaria han de ejercer su profesión en el presente en que viven, lo que hacen será considerado en el futuro, es decir, quienes hayan de juzgar a estas personas no están ahora, ya que solo los que hayan de ver sus efectos podrán hacer el juicio sobre ellos.

La universidad, entonces, tiene que fijar sus miras en una formación dirigida hacia el futuro, lograr programas que permitan a los estudiantes reconocer

las necesidades del presente y pensar en el futuro, sin dejar de lado el hecho de que los problemas a los que se enfrentan remontan su origen al pasado; en pocas palabras, la perspectiva de la universidad se ha de concentrar en el futuro, pero no puede ignorar el pasado, no puede centrarse en el presente inmediato. Todo egresado debe aprender de sus profesores a ver tanto hacia adelante como hacia atrás, sin olvidar tampoco el lugar y el tiempo en que se encuentra.

Permítaseme recapitular. La relación universidad-sociedad es una que debe ser vista primero desde la relación que hay entre estudiante y profesor, donde este ha de preparar al alumno para enfrentarse con muchas de las altas y bajas de la vida, no solo a nivel profesional, sino también a nivel personal. Es deber del profesor invitar al estudiante a la investigación, así como también es su deber el de prepararse allende las expectativas básicas que de él se tienen, su responsabilidad va más allá del salón de clases. En esta medida, el lugar de la universidad en la sociedad es uno de gran importancia en tanto debe preparar a sus estudiantes para el futuro, prepararlos para que se desempeñen con excelencia en su presente y que no olviden de dónde vienen, así como tampoco pueden desconocer el origen de los problemas que afronta su tiempo.

Cómo diseñar, entonces, un currículo que pueda cumplir con estas expectativas es la pregunta rectora de este escrito. Si bien la universidad se debe enfrentar a los problemas ya señalados, eso no implica que la mejor manera de lidiar con ellos sea ignorarlos, antes bien, para lograr incentivar el espíritu crítico en los estudiantes, los programas, los currículos deben lograr enfoques que sean amplios y, a la vez, certeros, es decir, los programas deben ser diseñados de manera tal que se pueda dar cuenta de la historia de esa carrera.

Por ejemplo, si se trata de un programa como Economía, es preciso mostrar la historia de esta, los modelos de intercambio y comercio desde la antigüedad hasta el presente. Anejo a esto debe ir el estudio de los problemas a que se ha enfrentado esa particular área del saber, haciendo especial énfasis en las propuestas de autores clásicos. Claro, esto presenta ya dificultades en la medida en que la propia disposición de los programas se puede hacer onerosa, dejando poco espacio para la formación crítica. Sin embargo, es preciso señalar que los programas mismos se deben diseñar para profundizar en las áreas más problemáticas de esta, teniendo siempre en cuenta que la historia del problema no puede tener más peso que el problema en la actualidad.

Mi área de formación como estudiante es Filosofía, por esta razón, quisiera dirigir mi reflexión sobre este problema a esta área en particular. Los programas de filosofía suelen concentrarse mucho en la formación histórica, es decir, un estudiante suele conocer más de historia de la filosofía que de filosofía como tal. Claro, se puede pensar que el conocer la historia de la filosofía es ya estar empapado de los problemas de la filosofía, pero, en esa medida, la historia de las ideas puede dejar de lado la filigrana de los problemas mismos. Se puede ver que la estructuración de un programa que pueda ahondar en el modelo antes propuesto debe encontrar un equilibrio entre el pasado, el presente y las perspectivas a futuro, así ¿qué se espera de un filósofo? Por una parte, que conozca bien la historia de la filosofía, también que esté empapado de los problemas recientes y de la forma en que se abordan, ofreciéndole un conocimiento claro de los métodos con que se trabaja en la actualidad.

Valga la aclaración, si bien se ofrecen los métodos, es absurda la imposición de estos. Un filósofo, un humanista, vive y respira la escritura, y esto es algo que no se puede enseñar, es algo sobre lo que solo se pueden dar indicaciones generales, mas nunca un modo único para hacerlo. Bien lo dijo Faulkner: “No hay técnica para la escritura”. Aunque se espera algo del filósofo, ¿cuál es su posición frente al futuro? La misma que la de cualquier otro estudiante: incertidumbre. Frente al futuro, cualquiera de nosotros tiene la misma posición. Lo que hace la universidad es ofrecer, dar las herramientas para poder vivir con esa incertidumbre, la certeza simplemente hace de todos unos seres mecánicos, seres capaces de repetir tareas indefinidamente, pero la incertidumbre obliga a buscar salidas distintas a problemas diferentes.

La formación, pues, se debe concentrar en los problemas, la educación debe fundarse más en problemas que en autores. Lo interesante de este modelo es que, precisamente, invita a la investigación, es posible con él ver los autores, los textos principales de estos, así como los textos menores, proponiéndole al estudiante su apropiación, invitándolo a profundizar y desarrollar aquello que él escoja, aquello que le parezca más interesante, empapándolo también de la actualidad de los problemas, de las formas en que se presentan hoy en día.

De esta manera, las cargas se equilibran y es posible escapar de las formas clásicas, por así decirlo, en virtud de las cuales el conocimiento, la adquisición de conocimiento, se convierte en la constante repetición de lo que dicen los intérpretes, mas no en la interpretación crítica de los autores por parte de los estudiantes. En esa medida, tal como lo señala Montaigne en su ensayo *Del*

magisterio, es menester hacer nuestros los conocimientos adquiridos (MONTAIGNE, 2008, p. 190), si no, lo único que podremos encontrar es epígonos que se mueven como máquinas, no seres pensantes y autónomos, capaces de reflexionar por fuera de lo que se les ha enseñado.

El tiempo que pueda tomar esto es mucho; la universidad, ciertamente, no puede ofrecer programas de estudio de más de cinco años, pero reducirlos a cuatro empieza a mostrar otros intereses, muy distintos de los que su compromiso y lugar en la sociedad le imponen. La reducción en los programas que toma una universidad parece dar prioridad a la inmediatez, no a la aprehensión de un todo, problema que necesariamente habrá de evidenciar deficiencias en los profesionales. Si bien el nombre de una universidad se da más por sus egresados que por sus estudiantes, ¿qué se puede esperar de los profesionales cuya formación se concentra en la inmediatez de su época?

Bibliografía

- (2011, noviembre 2). *Harvard Political Review*. Extraído el 24 de febrero, 2012, de <<http://hpronline.org/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/>>.
- BLOOM, H. (2007). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- KEYNES, J. M. (1985). *Ensayos sobre intervención y liberalismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- MONTAIGNE, M. (2008). *Ensayos I*. Madrid: Cátedra.

Enfoque de la autonomía universitaria frente a la reforma de la educación superior †*

Jimena Rincón M., Carlos Fonseca S., Óscar Cote R.,
Maximiliano Arango G., Diego Fernando Bohórquez A.,
Javier Andrés Echeverry D. y Ricardo Hernán Medina R.**

La autonomía universitaria o autonomismo hace referencia a “la condición en la cual la universidad (como un individuo) conserva, con libertad e independencia, aquello que constituye su manera de ser esencial, característica y propia”.¹

Desde los inicios de las universidades en los grandes centros de París y Bolonia en el siglo XI, la autonomía universitaria ha sido considerada como uno de los elementos definitorios de la idea de universidad.² Estimada en sus inicios como una consecuencia directa de la autonomía necesaria del arte,³ la autonomía universitaria parte de la concepción de que la universidad debe ser libre en la elección de su organización interna, de su manejo y, tal vez más importante, de su forma de impartir cátedra y diseñar su orientación académica.

Esta concepción del funcionamiento natural de la universidad no es ajena a las instituciones y formas regladas por el ordenamiento jurídico colombiano. En consecuencia, la Constitución Política consagra en su artículo

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Este trabajo es el fruto de debates realizados en el marco de la iniciativa estudiantil para realizar propuestas frente a la reforma de la Ley 30 de 1992. El grupo trabajó durante tres meses bajo la dirección de las profesoras Betty Mercedes Martínez Cárdenas y Luisa Fernanda García López.

** Estudiantes miembros de los Semilleros de investigación de la Facultad de Jurisprudencia, de la Universidad del Rosario.

¹ GARCÍA, S. Capítulo 4. Hacia una autonomía en la Constitución. En *La autonomía universitaria en la Constitución*. México: UNAM, pp. 85-111.

² Durante este escrito, el concepto de universidad irá directamente ligado con universidad pública, siempre que el objetivo de este análisis es determinar la injerencia del capital privado respecto de la autonomía universitaria.

³ BORRERO, A. Capítulo IV, parte I. La autonomía universitaria en la historia. Principios. En *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 439 y 440.

69 la condición de autonomía de las universidades. Jerárquicamente, bajo la mirada de la Ley 30 de 1992, cuyo objeto es regular la educación superior,⁴ sigue la regla constitucional. En ella, encontramos temas relacionados con la autonomía, específicamente los artículos 3º,⁵ 28⁶ y 57.⁷

Las reglas colombianas sobre autonomía universitaria derivan de las tres maneras como esta es ejercida:⁸ la autonomía administrativa⁹, referente a la capacidad de la universidad de establecer sus propias autoridades, darse sus estatutos y reglamentar la forma de selección, incorporación y régimen de estudiantes, administrativos, docentes e investigadores; la autonomía académica,

⁴ Otra disposición legal que merece ser resaltada es el Decreto 1210 de 1993, en el cual se reestructura la Universidad Nacional de Colombia; en su artículo 3º, reafirma la importancia de la autonomía universitaria, ya respecto de una universidad en específico.

⁵ “Artículo 3º. El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de su suprema inspección y vigilancia de la educación superior”.

⁶ “Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”.

⁷ “Artículo 57. Las universidades estatales u oficiales deben organizarse como entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculados al Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo.

Los entes universitarios autónomos tendrán las siguientes características: personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y podrán elaborar y manejar su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden.

El carácter especial del régimen de las universidades estatales u oficiales comprenderá la organización y elección de directivas, del personal docente y administrativo, el sistema de las universidades estatales u oficiales, el régimen financiero y el régimen de contratación y control fiscal, de acuerdo con la presente Ley”.

⁸ Esta triple ejecución de la autonomía universitaria puede verse reflejada en el *Primer Congreso de Estudiantes Americanos*, celebrado en Montevideo en 1908, y han sido reconocidos de la misma manera por diversos autores (i. e.: Daniel C. Levy –*University and Government in México*–; Eduardo Martínez Márquez –*Universidad auténtica*– y Alfonso Borrero –*La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, tomo VI–).

⁹ Sobre el tema de la autonomía universitaria, la Corte constitucional le ha dado especial prioridad, justamente, a la autonomía administrativa; ejemplo de esto son las sentencias C-337/96, T-492/92 y C-1435/00, especialmente esta última, en la que la Corte parece reducir el concepto de autonomía universitaria a autonomía administrativa y académica.

atinente a la capacidad de la universidad de establecer sus propios programas, docentes e investigaciones; y la autonomía financiera, relacionada a la capacidad de la universidad de gestionar sus propios recursos.¹⁰

De los tres ejercicios autónomos de las universidades, tal vez uno de los que más preocupan al Estado y a la universidad por igual es el de la autonomía financiera, siempre que sin los recursos necesarios la universidad no puede funcionar. La principal fuente de financiación de la universidad ha sido el Estado, quien considera la educación como un gasto público social que debe asumir por una u otra razón.¹¹ Y no pudiendo ser de otra manera, el Estado debe sumar esa carga a todos los otros gastos que le corresponde asumir, dándole más o menos prioridad según las circunstancias políticas, sociales y culturales en que se encuentre inmerso.

Con todo lo anterior, se establece por el ordenamiento jurídico unos lineamientos que permiten que los involucrados analicen el entorno en el cual la autonomía universitaria se envuelve; no obstante, **¿la inversión privada es compatible con la autonomía universitaria en el contexto de la universidad pública?** Sí, debido a que la inversión privada no es un elemento preponderante de la forma como el Estado está concebido según sus reglas creadoras. Sin embargo, para dar respuesta a esta problemática y con plan metodológico, se abordarán dos argumentos relevantes encaminados a defender la compatibilidad, siendo el primero de ellos el papel del Estado respecto de la autonomía, el cual se analizará en el plano constitucional, legal y administrativo (1), y el segundo de ellos la posición de Estado frente a la inversión privada (2).

¹⁰ Diferente, aunque con el mismo alcance, es la clasificación de los llamados “ejercicios autónomos de la universidad” hecha por la IAU en 1965. En esta clasificación, la IAU define cinco grandes ejercicios libres hechos por la universidad y sobre los cuales debe tener aspiración legítima:

1. Decidir sobre la selección, incorporación y régimen de los estudiantes.
2. Seleccionar los recursos humanos, académicos y administrativos, y, establecer los regímenes de incorporación y administración correspondientes.
3. Escoger y estructurar los programas académicos y las metodologías pedagógicas.
4. Determinar la naturaleza y métodos de los programas investigativos.
5. Ejercer las funciones de autogestión financiera.

¹¹ Las justificaciones sociales de por qué debe el Estado asumir el gasto que implica mantener una universidad han variado en el tiempo, desde la necesidad de impulsar la ciencia y la tecnología, ampliar la cantidad de personas habilitadas para realizar labores necesarias en el mercado, hasta la consideración de la educación superior como un derecho social inalienable y un servicio público de obligatoria prestación por el Estado.

1. El papel del Estado respecto de la autonomía universitaria

Respecto de las normas que en el texto superior se ocupan de la educación, es posible realizar, por lo menos, una referencia al conjunto de disposiciones que en la parte dogmática de nuestra Carta Política se hace de ellas, por un lado, y de las normas de la parte orgánica que hacen operativas dentro de la estructura del Estado aquellos postulados, por el otro.

En relación con las primeras, varias normas del texto constitucional son la base del contenido del derecho a la educación, el cual se manifiesta de diferentes formas en el articulado: como derecho fundamental y de especial protección,¹² deber estatal,¹³ servicio público¹⁴ y obligación estatal.¹⁵

Para demostrar que la inversión privada no es incompatible con la autonomía universitaria a través del papel del Estado, realizaremos, primero, un análisis constitucional (A); segundo, su correspondencia en la Ley 30 de 1992 (B); y, por último, en el proyecto de ley (C).

A. El papel de Estado frente a la autonomía universitaria en la Constitución

Existen normas que, con fundamento en los derechos, garantías y deberes constitucionales, establecen a su turno la forma como la estructura del Estado debe ocuparse del derecho y servicio público de la educación.

En primer lugar, el artículo 67, que impone al Estado¹⁶ el deber de ejercer inspección, control y vigilancia de la educación como actividad, con el fin de

¹² Tal es el caso del artículo 44 en el que la Constitución le da esta calidad respecto de los niños, y el artículo 46 respecto de los adolescentes.

¹³ El artículo 65 señala el deber estatal de promover la educación como mecanismo para mejorar la calidad de vida del campesinado. También en el artículo 70 consagra el deber del Estado respecto de toda la colectividad de promover la educación, la ciencia y tecnología.

¹⁴ El artículo 67 consagra la educación en su doble acepción constitucional, definiéndola a la vez como un derecho y un servicio público que tiene una función social, y establece a su turno los fines que la informan y las especiales obligaciones del Estado frente a esta, que se comentarán más adelante.

¹⁵ El artículo 69 del texto constitucional de 1991 consagra la obligación estatal de garantizar el acceso a este servicio a todas aquellas personas que sean “aptas” para dicha actividad.

¹⁶ Cabe aclarar que el texto constitucional menciona al Estado, con lo cual están involucradas en este deber todas las ramas del poder público. Esto tiene especial incidencia si se considera que los responsables de garantizar que los fines constitucionales de la educación se materialicen en relación con el control, la vigilancia y la inspección, no pueden ser solamente las entidades que propiamente ejerzan funciones de policía administrativa, sino también el legislador al configurar la estructura normativa legal

que se materialicen los fines que en ese mismo precepto se señalan, entre los cuales se destacan la formación de los educandos y, sobre todo, la garantía que se impone a todo servicio público, cual es la universalidad. Cabe anotar que esta norma hace también referencia a la gratuidad del servicio cuando este se preste por el Estado, sin perjuicio de que los individuos que puedan sufragar los gastos que la educación implica así lo hagan.

En segundo lugar, el artículo 69, al consagrar la autonomía constitucional de los entes universitarios, despliega en relación con la estructura del Estado diversas consecuencias, las cuales pueden ser señaladas brevemente: por un lado, se relaciona con el hecho de que esta autonomía implica que tales entes no hacen parte de ninguna rama del poder público. Por otro lado, estos órganos, con el fin de que se materialice precisamente dicha autonomía, están sujetos a un régimen legal especial, y que, en todo caso, puedan materializarse.¹⁷

En tercer lugar, en materia de finanzas públicas, la Constitución impone el deber al Estado de facilitar mecanismos que permitan el acceso masivo a este servicio y establece expresamente que el gasto público de educación es gasto público social.¹⁸ No obstante, dado su trascendente impacto social, puede considerarse así todo gasto que cualquier entidad pública realice en relación con la garantía de este derecho y, por ello, que sea objeto de especial vigilancia y control por parte del Estado.

Habiendo analizado el marco constitucional, corresponde aterrizar esta serie de principios, estudiando su desarrollo legal a partir de la Ley 30 de 1992.

que regulará la actividad o servicio, que es, a su turno, un derecho, y el juez, sea constitucional o no, dando así aplicación directa a la Constitución. Por esta razón, la noción “Estado” en la norma comentada no puede ser reducida a “gobierno”, y ello impone necesaria y especialmente, en relación con los jueces, unos deberes específicos de protección de este derecho cuando se invoque su tutela en cualquier jurisdicción, por cualquier causa.

¹⁷ Tal ha sido la conclusión de la Corte Constitucional, que se ha dado, en especial, con un ente autónomo constitucional que el legislador quiso adscribir al Departamento Administrativo de la Función Pública: la Comisión Nacional del Servicio Civil.

¹⁸ Así lo dispone el artículo 366 de la Constitución, el cual, además, califica la educación como uno de los “objetivos fundamentales de su actividad [del Estado]”. La calificación como gasto público social imprime a la educación, además de lo señalado, con dos características fundamentales: En primer lugar, la no regresividad de sus partidas presupuestales (artículo 350, inc. 3); y, en segundo lugar, la destinación preferente en materia de rentas obtenidas por el ejercicio del monopolio de licores (artículo 336, inc. 5).

B. El papel de Estado frente a la autonomía universitaria en la Ley 30

Partiendo desde los preceptos constitucionales, en la Ley 30 se enmarca el papel del Estado como garante y se ve reflejada la autonomía universitaria como principio rector, desde el artículo 3º, en el que se trae el carácter de la autonomía universitaria en el nivel constitucional, hasta el papel sancionador del Estado frente a cualquier abuso de la universidad en ejercicio de esta autonomía. En la Ley, el artículo 28 establece que, respecto de la autonomía universitaria, no se han planteado diferencias entre universidad privada y pública. No es más que un desarrollo legal de los principios constitucionales, siendo una visión de la autonomía como un principio que acepta limitaciones.

Todos los elementos anteriores encuentran un garante; es así que el artículo 32 de la Ley 30 tiene como objeto establecer la vigilancia de la educación superior en relación con la autonomía por parte del Estado.¹⁹

En caso de no proteger la autonomía universitaria, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puede solicitar la suscripción de compromisos de cumplimiento, encaminados a superar la situación que hubiese dado lugar al ejercicio de inspección y vigilancia, y llamar la atención a las instituciones de educación superior y a sus directivos, para que se abstengan o cesen de realizar actos contrarios a la ley, los estatutos o las decisiones de sus órganos de dirección.

¹⁹ “Artículo 32. La suprema inspección y vigilancia a que hace relación el artículo anterior se ejercerá indelegablemente, salvo lo previsto en el artículo 33 de la presente Ley, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la educación superior, para velar por:

- a) La calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b) El cumplimiento de sus fines.
- c) La mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.
- d) El adecuado cubrimiento de los servicios de educación superior.
- e) Que en las instituciones privadas de educación superior, constituidas como personas jurídicas de utilidad común, sus rentas se conserven y se apliquen debidamente y que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de sus fundadores. Por consiguiente, quien invierta dineros de propiedad de las entidades aquí señaladas en actividades diferentes a las propias y exclusivas de cada institución será incurso en peculado por extensión.
- f) Que en las instituciones oficiales de educación superior se atienda a la naturaleza de servicio público cultural y a la función social que les es inherente, se cumplan las disposiciones legales y estatutarias que las rigen, y que sus rentas se conserven y se apliquen debidamente.

El ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que en la actividad de las instituciones de educación superior se cumplan los objetivos previstos en la presente Ley y en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y a la función social que tiene la educación”.

Ahora bien, la Ley 30 es el desarrollo de unos mandatos constitucionales en los cuales se responden necesidades de especificación de aquel momento de su creación. Según cada época, las normas deben o no ser actualizadas por cuenta de los operadores jurídicos. Es esta la razón que puede, de forma causal, demostrar por qué existió la necesidad de presentar la reforma de la Ley 30, retirada coyunturalmente por el gobierno en el año 2011.

C. El papel de Estado frente a la autonomía universitaria en la reforma propuesta

Ahora bien, entrando al sistema propuesto mediante la reforma a la Ley 30 radicada por el gobierno Santos, se ve una influencia especial de esta última estrategia. La creación de fondos y comités especiales creados por el Estado para el manejo de recursos. Sin embargo, y esto ha sido lo que ha incomodado a las universidades y a sus comunidades, los recursos que entrarían a manejarse a través de estos fondos no son recursos públicos, sino que, por el contrario, se ve un interés especial del Estado por permitir el ingreso de recursos privados en la financiación del sistema de educación superior.

Así, en el artículo 111²⁰ de la propuesta inicialmente presentada por el gobierno (propuesta que tuvo que ser modificada y posteriormente retirada del trámite legislativo), se señalaba la creación de un fondo especial por el cual se permitiría el ingreso de la inversión privada a la educación.

Dado el profundo problema social creado por la presentación de este sistema, se intentó, por parte del Estado, disminuir la presión política y social eliminando el artículo anterior y creando una nueva forma de financiamiento mediante la creación de una nueva entidad, en esta ocasión, de carácter mixto, mediante la cual se pretendía sumar los beneficios de tener una ins-

²⁰ “Artículo 111. Se autoriza al gobierno nacional para crear una sociedad de economía mixta vinculada al Ministerio de Educación Nacional, que operará bajo la razón social de Sociedad de Fomento a la Inversión Privada en Educación Superior (FOMINVEST) con domicilio en Bogotá, constituida como sociedad anónima y cuyo principal objetivo será actuar **como instancia estructuradora de proyectos para vincular capital privado a la prestación del servicio público de educación superior.**

Su gobierno corporativo estará integrado por: la asamblea general de accionistas, que será su máximo órgano de gobierno; la junta directiva, en la que tendrán asiento cinco miembros principales con sus respectivos suplentes, designados por la asamblea; y el gerente general, nombrado por la junta directiva, quien será el representante legal.

El capital social estará conformado por los aportes de sus socios”.

titución estatal que se encargue especialmente del manejo de la financiación de las universidades con los recursos estatales.²¹

Aun cuando este afán político de generar un ingreso desde la inversión privada y generar un mercado en la educación superior es entendible en un contexto macroeconómico, siempre que el Estado, y especialmente un Estado con una economía en vías de desarrollo, debe generar fuentes de financiamiento fuertes para una educación superior que está creciendo a tasas que no se habían anticipado.²² No obstante, el capital privado como tal es tan solo un elemento que entra a jugar con las variables en la educación, tal como la autonomía, que no es absoluta por mandato de la carta constitucional.

Todo lo anterior demuestra que la inversión privada, considerada por sí misma, nunca hará perder a la autonomía universitaria su suficiencia, debido a que el Estado siempre mantendrá su posición de garante. Sin embargo, este elemento se desarrollará ampliamente en la segunda parte de este texto.

2. La inversión privada y el Estado garante de la autonomía universitaria

Una vez que la educación, en cualquiera de sus facetas, ha sido garantizada, no puede el Estado sustraerse del cumplimiento de estas prestaciones y obligaciones que ya ha adquirido respecto de determinados individuos. Esto, en relación con este tipo de derechos, se conoce como *prohibición de regreso* y de-

²¹ El artículo del texto mencionado es el siguiente: “Artículo 151. Transfórmese el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior, FODESEP, creado por la Ley 30 de 1992, en una sociedad de economía mixta de carácter nacional, vinculada al Ministerio de Educación Nacional, con domicilio en Bogotá, constituida como sociedad anónima y cuyos principales objetivos serán actuar como instancia estructuradora de proyectos para la expansión y el mejoramiento de la calidad del servicio público de educación superior y como fondo de garantías para los créditos otorgados a instituciones de educación superior estatales y privadas, cuyo destino sea el financiamiento de proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de calidad educativa o a la ampliación de cobertura. || La dirección y administración corresponderá a la asamblea general de accionistas, que será su máximo órgano; la junta directiva, integrada por cinco miembros con sus respectivos suplentes, designados por la asamblea; y el gerente general, nombrado por la junta directiva, quien será el representante legal. || El capital social estará conformado por los aportes de los asociados”. Obsérvese cómo FODESEP cambia de naturaleza puramente estatal para convertirse en una empresa de economía mixta, dándoles a los aportantes privados participación en la administración y dirección.

²² Así lo reconoce el gobierno en la exposición de motivos con que se acompañó el proyecto de reforma, especialmente en el punto iv.

termina un comportamiento inelástico a la baja para el Estado, lo cual queda respaldado por las disposiciones constitucionales que en materia de gasto público impiden que este sea menor, razón por la cual debe ser observado el modelo del Estado colombiano (A), y este en relación con otros modelos de financiación de la educación superior (B).

A. La evolución del Estado como garante de la autonomía universitaria

El Estado no se sitúa necesariamente en posición de prestador, sino que a veces en posición de garante no solamente de la efectiva prestación del servicio según las reglas de subsidiariedad que impone el artículo 365 constitucional, sino que además respecto a la inspección, vigilancia y control sobre la actividad misma.

El gobierno, por su parte, tiene también sobre sí la obligación de generar y estructurar la política pública de educación y preparar las normas regulatorias y los proyectos legislativos sobre la materia, labor que debe ser llevada a cabo por entidades del sector educación y el MEN como jefe del sector, con miras a las finalidades y planteamientos de orden dogmático necesarios.

Es posible afirmar que desde la faceta instrumental, la educación, sea esta superior o no, no es una función administrativa, a pesar de que es un servicio público, puesto que no existe una *publicatio praevia* que implique un traslado de funciones a particulares, sino una actividad de interés general que se caracteriza por las cargas de eficiencia, continuidad, prestación masiva, eficacia y generalidad que recaen sobre el prestador.²³

A lo anterior hay que sumarle que, cuando se trata de entidades del sector público que necesariamente deben organizarse como entes autónomos universitarios en cualquiera de los niveles ordinarios, deberá tenerse en cuenta las normas especiales que rigen su estructura y funcionamiento debido al régimen legal especial que ostentan. Ello significa que, además de las normas sobre conformación de órganos de dirección, de ejecución y la forma de aprobar y organizar los programas, la autonomía constitucional como principio incidirá especialmente en materia presupuestal, con el fin de que los ingresos, sin importar su origen, no puedan convertirse en un obstáculo a la autodefinición de lineamientos educativos e institucionales.

²³ PALACIOS, H. (1996). *Los servicios públicos domiciliarios en la Constitución*. En *Constitución Colombiana*. Bogotá: El Navegante Editores.

De allí la importancia radical de la autonomía universitaria, pues en esta autonomía descansa la personería jurídica de la universidad. Sin autonomía, la universidad no puede considerarse una institución separada y estaría a merced del Estado, quien podría manejar libremente su patrimonio, determinar sus directivas o los programas ofrecidos, eliminando así el objeto mismo de la universidad como institución dedicada a la enseñanza, la ciencia y la investigación, y que debería estar libre de los vaivenes políticos y del mercado que determinan, de una manera u otra, el ejercicio del poder estatal.

Y es justamente la separación de la universidad respecto de la intervención estatal lo que ha movido en mayor medida a los estudiantes y, en general, a la comunidad académica de la universidad a negarse a cualquier clase de limitación que consideren excesiva a la autonomía universitaria,²⁴ pues esto significaría que la investigación científica y la educación quedarían en manos del Estado y este podría modificarla según su conveniencia.

No obstante lo anterior, es distinto el enfoque de observar al Estado como interventor de la universidad, desde su posición de autoridad y no desde la esquematización del Estado como garante mismo de la educación: estableciendo las reglas de juego (reglamentación) o cuándo la universidad debe ser objeto de control, por cuenta de la inspección y vigilancia (intervención). Esto se extrae precisamente del modelo mismo del Estado colombiano, no puede ser obviada la forma como se ha conformado y no pueden ser olvidadas las causas que justifican su actuar, de allí a que el Estado es límite, en este evento, de la autonomía universitaria, por cuenta del mandato directo constitucional.

Como ya se ha indicado, no es de recibo en nuestro ordenamiento jurídico una institución universitaria o educativa que no reconozca como fines de su actividad, los que la misma Constitución le ha impuesto. Debe entenderse entonces que la autonomía como el derecho a la educación mismo no es absoluta, lo cual no es óbice a que esta se desarrolle en el contexto teleológico que nuestro ordenamiento le ha atribuido, esto es, que se garantice la autonomía siempre y cuando esta contribuya a la materialización de los fines mismos

²⁴ En América Latina, principalmente, el tema de la autonomía universitaria ha tenido un carácter especialísimo. Comenzando con las manifestaciones de Córdoba, en el que la autonomía universitaria fue uno de los temas centrales de discusión, de una u otra manera, la autonomía ha sido un elemento necesario y sumamente delicado en cualquier discusión sobre la educación superior. En Colombia, se han visto claros ejemplos de movilizaciones estudiantiles en virtud de la protección de la autonomía universitaria.

del Estado y, que cuando no lo hace, el mismo Estado sea quien corrija esta circunstancia.

B. Armonización con los modelos internacionales

La completa financiación estatal, aunque funcional en los inicios de la universidad, no puede ser considerada sostenible hoy en día, por la ampliación de la demanda de las universidades no solo por la cantidad de estudiantes accediendo a la educación superior, sino por los elevados costos que suponen el mantenimiento de las instituciones universitarias y de su comunidad.

Así, no siendo posible la financiación estatal, corresponde a la universidad contar con un segundo ingreso. Históricamente, este segundo elemento se ha visto en el cobro por parte de la universidad de ciertos costos a su comunidad,²⁵ que, aunque no son completamente representativos, permiten la subsistencia de ella.

El aumento en los costos de la educación misma hace que estas erogaciones, especialmente los derechos de matrícula, se incrementen de manera desproporcionada en ciertos sectores, obligando a los Estados a reasumirlos, especialmente por el carácter social de la educación.²⁶ Lo que no ha obstado para que se creen otros mecanismos en que sea la misma comunidad la que absorba los costos de la educación (creación de bonos o prestamos en cabeza del estudiante, exigibles una vez termina su educación o mientras estudia).

Habiendo recibido el apoyo de su propia comunidad, la universidad, dada su alta posición social, puede acudir a la sociedad en general para encontrar nuevas fuentes de ingreso. Dos formas pueden rescatarse de la relación sociedad-universidad: las donaciones o contribuciones filantrópicas de miembros de la sociedad, y el ingreso de la universidad como un agente del mercado, “vendiendo” sus investigaciones y su trabajo académico.

En el primer caso, resulta de la voluntad individual de ciertos miembros de la sociedad, que, movidos por un afán altruista, realizan aportes a las universidades. Sin embargo, no puede considerarse este un mecanismo de

²⁵ Costos de matrícula, derechos de grado, costos de presentación de exámenes, entre otros, han sido ejemplos claros de estos costos que la universidad transfiere a su comunidad para asegurar su mantenimiento.

²⁶ Esta reasunción de costos por parte del Estado es realizada exclusivamente o de manera preferente respecto de las instituciones oficiales o privadas, lo que se explica por el carácter solidario inmerso en la mayoría de las comunidades.

financiación eficiente y constante, pues sujetaría a la universidad a la voluntad de estos miembros de la sociedad que, en últimas, no pueden soportar este peso financiero.

En el segundo caso, el hacer de las investigaciones un mercado presenta varias objeciones, dos que merecen la pena ser rescatadas: en primer lugar, considerar la investigación como una mercancía haría que, aun cuando investigar es la función misma de la universidad,²⁷ su existencia dependiera de la existencia de mercado investigativo. En segundo lugar, solo aquellas universidades de gran prestigio y capacidad investigativa podrían acceder al mercado, dejando de lado cualquier otra universidad.

Hoy en día, estos mecanismos de financiación (Estado-universidad, comunidad académica-universidad y sociedad-universidad) han evolucionado sutilmente hasta unirse en varios sistemas de financiación complejos que permitan garantizar el acceso a la educación al tiempo que permiten el funcionamiento autónomo de las universidades.

No solamente estos mecanismos son de financiación, sino de promoción a la inclusión de capitales privados en la universidad. Es pertinente traer las reglas a propósito de los tributos que demuestran este elemento de fomento: a deducción tributaria. Es así como el estatuto tributario señala que las inversiones en proyectos de investigación y desarrollo tecnológico tendrán como resultado una deducción en renta equivalente al 175% de la inversión que se haga en el período gravable en que se realizó la inversión. La deducción no podrá exceder el 40% de la renta líquida de la persona.²⁸

Es así como se da otra vía por la cual los recursos privados, contando beneficio individual, reportan utilidad a la universidad, sin ser incompatible con su autonomía, no siendo menos importante aunar estos elementos con ciertos hechos demostrables desde el derecho comparado, que se esgrimirán a continuación.

²⁷ Aun cuando desde la Constitución misma el legislador colombiano ha reconocido que la educación debe cumplir con unos fines sociales especiales, “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. || La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.

²⁸ Cf. artículo 158-1 del Estatuto Tributario modificado por el artículo 36 de la Ley 1450 del 2011.

En primer lugar, conviene señalar el sistema de financiamiento inglés, en el que el Estado, aunque determina de manera directa los ingresos que recibe el sistema universitario, no interactúa de esta forma (al menos no lo hace el gobierno), sino que crea una institución autónoma que, sin pertenecer al Estado, ni pertenecer a las universidades, determina cómo se va a financiar cada universidad. Sin embargo, esto es solo una parte de la financiación universitaria.²⁹ En el sistema inglés, las universidades también se han dedicado a la realización de actividades empresariales que van, desde el arriendo de sus instalaciones hasta la explotación comercial de sus inventos.³⁰

En segundo lugar, resultando más ilustrativo para el caso colombiano por su cercanía: el sistema mexicano, más específicamente, la forma como el Estado mexicano se relaciona con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este sistema, aunque evidentemente permeado por las políticas y costumbres iberoamericanas, se presenta un caso de amplia autonomía para la universidad, en el que el Estado no le fija un presupuesto a la UNAM, sino que, en su Constitución, le otorga un patrimonio autónomo y le da la posibilidad de manejarlo a través de instituciones internas,³¹ brindándole únicamente incrementos periódicos. La universidad es completamente libre en el manejo de este patrimonio.³²

²⁹ Vale la pena rescatar lo dicho por el Director de Políticas del Consejo de Financiamiento de la Educación Superior en Inglaterra sobre el panorama completo de financiación de las instituciones de educación superior inglesas: “En lo que se refiere a la enseñanza, [las universidades] reciben cerca del 75% de sus recursos de la subvención otorgada por el Consejo de Financiamiento y cerca del 25% por concepto de aranceles estudiantiles. En lo referente a investigación, solo cerca de un tercio de sus ingresos proviene del Consejo de Financiamiento. Aproximadamente, otro tercio procede de consejos de investigación del gobierno, y un poco más de un tercio llega en forma de donaciones y contratos de la industria, de organizaciones de beneficencia y de otras instituciones a las que prestan servicios”. Ver BEKHRANDIA, B. El financiamiento de la educación superior en Inglaterra. Extraído el 19 de febrero, 2012, de <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/32/cse_articulo65.pdf>.

³⁰ Ver BEKHRANDIA, *ibíd.* Y, para mayor información: <<http://www.hefce.ac.uk/pubs/>>, presenta los documentos del Consejo respecto del financiamiento de las universidades.

³¹ Dentro de los estatutos y por derivación expresa del texto legal, la UNAM establece la importancia predominante de su patrimonio autónomo y, teniendo plena libertad para hacerlo, la UNAM crea una institución denominada el Patronato Universitario, quien tiene a su cargo el manejo de los recursos propios de la entidad. Pero, aún más importante, la UNAM reconoce la relevancia del manejo de recursos externos y extraordinarios, especialmente, los aportes realizados por terceros a la universidad.

³² BORRERO, A. Capítulo IV, Parte III. Los ejercicios autónomos de la universidad. En *La universidad*, óp. cit., p. 497.

Respecto de la autonomía universitaria, la UNAM resuelve desde sus reglamentos la forma como estos deben ser manejados y señala que los recursos financieros y bienes que recibe la universidad por cualquier título, son de carácter institucional, independientemente de quien los genere. De esta manera, la autonomía universitaria, en la materia de gestión de recursos, se extiende de modo directo hasta los terceros. La UNAM se apropia, como institución, de los recursos que un tercero le haya generado, a cualquier título, previniendo cualquier intromisión del tercero del manejo que haga la UNAM de los dineros recibidos, sin que ello obste para que los “instrumentos consensuales” entre la UNAM y los terceros puedan establecer la forma como preferentemente puedan gastarse.³³

Con todo, el modelo colombiano ha adoptado medidas en las cuales hay inclusión de capitales que no son constitutivos de recursos públicos y, no obstante, no ha perdido su autonomía. Esta circunstancia se vuelve ilustrativa, al comparar el modelo con ciertos esquemas extranjeros que son importantes para los efectos de este texto, por su utilización repetida por otros países foráneos de los cuales provienen. Enseguida, imaginar un modelo en el cual aumente la participación de capitales privados puede seguir estando en línea con los fines que debe seguir la universidad, tanto por creación de la dinámica de su propia autonomía como por aquellos lineamientos diseñados directamente por la Constitución.

Conclusiones

La compatibilidad entre la autonomía universitaria y la inversión de capitales privados en ella misma es posible según las normas actuales de distinto rango en el ordenamiento jurídico colombiano. Esta premisa encuentra su sustento en el Estado por sí mismo considerado; las normas constitucionales, rectoras de todo el funcionamiento y el dogma por el cual se guía el estamento, imponen sus características de controlar, vigilar e inspeccionar. En consecuencia, el Estado mantiene su posición de garante.

Adicionalmente, el principio de la autonomía universitaria por directriz constitucional no es absoluto, razón por la cual puede ser influenciado por ciertas variables. El capital privado es compatible, debido a que la extrema

³³ Sin embargo, el mismo Reglamento señala que el rector tiene la facultad de destinar el 30% de las utilidades de estos ingresos extraordinarios para “programas prioritarios” (artículo 28 del Reglamento).

libertad de la universidad puede degenerar en arbitrariedad, y, por el contrario, si el capital se extiende más de lo pertinente, el Estado encuentra su causa para reajustar las cargas y asegurar que la universidad mantenga la autonomía que la misma Constitución le otorga.

La Constitución Política impone estos elementos de autonomía y sus límites, que no pueden ser modificados por las normas de rango legal, ni menor jerarquía normativa. En consecuencia, la emisión de reglas adicionales no modificará la condición de relatividad de la autonomía y de estatus de garante del Estado.

Bibliografía

- BORRERO, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- GARCÍA, S. *La autonomía universitaria en la Constitución*. México: UNAM.
- PALACIOS, H. (1996). Los servicios públicos domiciliarios en la Constitución. En *Constitución Colombiana*. Bogotá: El Navegante Editores.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución política*.
- . Congreso. *Ley 30 de 1992*.
- . Corte Constitucional. *Sentencia C-1435 del 2000*.
- . Corte Constitucional. *Sentencia C-337 de 1996*.
- . Corte Constitucional. *Sentencia T-492 de 1992*.
- . *Decreto 1210 de 1993*.
- . Decreto 624 de 1989. *Diario Oficial* N° 38.756, 30 de marzo de 1989.

Consolidación de comunidades docentes y fortalecimiento de la gestión universitaria para la implementación de reformas en la educación superior Una visión apoyada desde las TIC †

Wilson Leandro Pardo O.*

Gerardo Tibaná H.**

Introducción

La educación superior en el país ha tenido un desarrollo importante durante las últimas dos décadas; el número de instituciones educativas, programas académicos, estudiantes y profesores ha crecido ininterrumpidamente año tras año –considerando también los temas de calidad y pertinencia– y buena parte del trayecto se ha construido teniendo como marco la Ley 30 de 1992. No obstante, ya hace algunos años, diferentes voces vienen alertando sobre la relevancia de reformar dicha Ley y generar una nueva disposición nacional que permita encauzar y mejorar el modelo que requiere el país en este nivel de formación.

Es así como, durante la gestión del gobierno nacional en el período 2002-2010, las universidades públicas se manifestaron incesablemente en relación con su difícil situación presupuestal, lo que llevó a ese gobierno –a finales de su mandato– a presentar un proyecto de reforma que pretendía solventar

† Ponencia presentada para el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Coordinador de Producción de Contenidos del Centro de Gestión de TIC para la Academia (CGTIC), Universidad del Rosario.

** Director del Centro de Gestión de TIC para la Academia (CGTIC), Universidad del Rosario.

principalmente aquella situación financiera. Sin embargo, la propuesta radicada en el 2010 no pudo prosperar debido a la apretada agenda de fin de gobierno y al agitado escenario electoral. En el 2011, la nueva administración decidió abarcar una reforma más amplia y presentó un inédito proyecto de ley que generó controversia en diversos actores académicos o afines a la educación superior, quienes se sintieron excluidos de esta construcción.

Aunque, paralelamente, se debe recordar que serios críticos del proceso cuestionan la misma razón de ser del proyecto de reforma presentado por el actual gobierno –argumentando que el país no tiene clara su visión en materia de educación superior–,¹ puesto que, por surgir y centrarse en un tema principalmente presupuestal, “la ley no le apuntaba a lo grande, sino a lo chiquito”² y, en consecuencia, se debió diseñar una ley específica de financiación y nada más; o, por ejemplo, que “al proyecto de ley hay que criticarlo más por lo que omite que por lo que dice, ya que este último aspecto tiene un impacto social”.³ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) logró fijar una serie de objetivos (figura 1) sobre los que orientó la divulgación de la propuesta y a partir de los cuales asegura que debatió apropiadamente con las instancias correspondientes.

Reflexión

En síntesis, el pulso entre gobierno y sociedad –destacando allí el movimiento estudiantil– terminó con el retiro del proyecto, una aparente calma exhibida en el retorno a la normalidad académica y el beneficio de un nuevo tiempo para la reflexión y el análisis de cómo se debe emprender, dirigir y madurar una reforma más incluyente, participativa, deliberada, y que permita llegar a “consensos entrecruzados” –lo que un destacado filósofo político americano, John Borden Rawls, denominara como tal–, “lo cual significa que las diversas concepciones se acercan a un consenso de mínimos, en los que no se pretenden superar las diferencias” (FUNDACIÓN POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD,

¹ Carlos Mario Lopera Palacio, director del Observatorio de la Universidad Colombiana (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2011b, p. 7).

² Francisco Cajiao Restrepo, consultor de las Naciones Unidas y exrector de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2011b, p. 9).

³ Víctor Manuel Gómez Campo, director del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2011b, p. 23).

2012). Complementa este concepto el siguiente fragmento: “(...) el *overlapping consensus* o consenso entrecruzado planteado por John Rawls, se fundamenta en lo que se denomina concepción política de la justicia, lo cual ha de considerarse acertado pues parte de la necesidad de establecer una sociedad en la que se den cabida a doctrinas de diversa índole pero en la que, pese a tal pluralidad, todos sus miembros están en la búsqueda de unos fines comunes” (PEÑARANDA, 2007).

Figura 1. Objetivos de la reforma a la educación superior colombiana

1. Generar las condiciones para que haya una mejor oferta de educación superior.
2. Generar las condiciones para que más colombianos de escasos recursos y población vulnerable ingresen y se graduén de educación superior.
3. Adecuar el sistema de educación superior con la realidad nacional y armonizarlo con las tendencias regionales e internacionales.
4. Fortalecer los principios de buen gobierno y transparencia en el sector.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011).

Ahora bien, en el caso de la reciente propuesta para la reforma, ¿en qué aspectos se puede considerar que sí hubo consenso entrecruzado? Una revisión previa de referentes permite constatar que buena parte del sector educativo coincide con el gobierno en cuanto a la necesidad de modernizar este sistema educativo; estimular la formación en investigación; aumentar la cobertura, la calidad y el presupuesto de la educación superior; y realizar una ampliación y mejoramiento de la oferta formativa (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2011a, pp. 10-11).

A la luz de estas intenciones, es necesario reflexionar sobre aquello que puede estar olvidando la legislación propuesta, esos temas que al parecer no se han tratado formalmente y que pasan desapercibidos en debates presupuestales, políticos, sobre la calidad académica, la democracia o la autonomía universitaria. Este breve aporte solo menciona uno de ellos, considerándolo central para la consecución de las metas propuestas y que merece mayor

análisis y decisiones, es el caso puntual de la situación actual de las comunidades docentes y las direcciones académicas de las instituciones de educación superior (IES).

Si se quiere mejorar la oferta educativa, su calidad, su pertinencia, la misma permanencia del estudiante (en coherencia con los tres primeros objetivos de la reforma), ¿dónde se encuentra el eje del cambio educativo? Una respuesta válida es: en manos de los profesores que orientan cada módulo, cada asignatura, cada programa académico, en manos de quienes tienen el verdadero “encuentro” –presencial o virtual– con el estudiante, pero también en manos de los directores y los coordinadores de unidades académicas que diseñan y responden por cada oferta formativa nueva o establecida. Esta visión del docente y del director es consistente con el planteamiento de uno de los mayores líderes mundiales sobre el cambio educativo, Michael Fullan: “La reforma no consiste en colocar en el lugar de las anteriores la última política. Significa cambiar las costumbres, visiones, etc., de los salones de clase, las escuelas, los distritos, las universidades, etc. La reforma educativa cubre un campo mucho más extenso de lo que piensa la mayoría de la gente” (FULLAN & STIEGELBAUER, 1997, p. 7).

De igual manera, si ahora se piensa en que lo que se quiere mejorar es el buen gobierno (cuarto objetivo de la reforma), no es posible ignorar que la verdadera reforma está en manos de la alta gerencia (la dirección académica, vicerrectores, decanos) y aquellas importantes gerencias medias (directores, coordinadores, jefes de área, entre muchos otros posibles cargos) que propician la buena gestión; todos ellos son los verdaderos gestores del cambio educativo, de la reforma deseada. Como lo afirmara Fullan:

Una reforma seria, como hemos visto, no consiste en implementar innovaciones, en realidad es un cambio de la cultura y estructura de la escuela. Una vez dicho esto, debe ser evidente que el director, en tanto cabeza de la organización, juega un papel decisivo. Mientras tengamos escuelas y directores, si el director no dirige los cambios en la cultura de la escuela, o si él lo deja en manos de otros, lo más seguro es que no se haga nada. Es decir, no ocurrirá la mejora (FULLAN & STIEGELBAUER, 1997, p. 148).

En consecuencia con lo expuesto, ¿qué sabemos acerca de la realidad de los profesores en el sistema de educación superior colombiano?, ¿es posible avanzar en investigación, docencia y extensión, calidad y permanencia, sin contar con sólidas comunidades docentes, estables y comprometidas?, ¿qué pasa con las altas gerencias y las gerencias medias?, ¿qué tan bien preparados están los directores para aplicar la normatividad educativa, valorar la pertinencia y la actualidad de sus programas, supervisar la instrucción, relacionarse con la comunidad, capacitar y desarrollar su recurso humano, escuchar a sus estudiantes y atender los asuntos administrativos? Una buena descripción puede encontrarse en los dos textos siguientes presentados por un destacado analista de la educación superior colombiana, Gabriel Misas:⁴

Sobre la estabilidad de los docentes:

En Colombia —específicamente en las universidades públicas—, la estabilidad sin ningún condicionamiento se ha convertido en un grave problema que es necesario reconocer; dicho problema ha impedido el desarrollo permanente de procesos de calificación y perfeccionamiento de los docentes, que conduzcan a un dominio progresivo de su saber, de su conocimiento y, en consecuencia, que implique niveles cada vez más óptimos de calidad en el desarrollo de su labor docente y de investigación. En la universidad privada predomina el otro extremo. La inestabilidad total y su vinculación por horas impide, en la mayoría de ellas, constituir comunidad académica y llevar a cabo, de forma sistemática, labores de investigación. Tal como se analizó en la segunda parte, la estabilidad de los docentes en la universidad pública se ha cimentado en una carrera diseñada con estrictos requisitos de ingreso, pero con una ausencia absoluta de los mismos para mantenerse, mientras que en la universidad privada el problema ha sido la ausencia absoluta de estabilidad; se requiere estabilidad en

⁴ Economista de la Universidad Nacional y magíster en Ciencias Económicas de la Université Catholique de Louvain (UCL) en Bélgica. Escritor de varios libros de economía, es profesor de cátedra de prestigiosas universidades colombianas, ha ocupado cargos en el Departamento Nacional de Estadísticas (DNE), en el Departamento Nacional de Planeación (DNP), en la Presidencia de la República, en el Instituto Colombiano de Comercio Exterior (INCOMEX) y en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Es expresidente de la Asociación de Economistas de la UN y director del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia.

una y otra, pero basada en los rendimientos y en los resultados, tal como opera en Europa y los Estados Unidos (MISAS, 2004, p. 248).

Sobre la realidad de los gestores universitarios –siendo una mirada desde la universidad pública, aplica igualmente para la privada–:

Desde la academia se tiene una concepción errada acerca del papel de la gestión en la universidad. De una parte se cuestiona su papel y se la ve, muy a menudo, como una instancia que obstaculiza el trabajo académico y, de otra, se considera que sus labores no son especializadas y que, en consecuencia, pueden ser desempeñadas por cualquier persona, sin necesidad de formaciones específicas para ello. Se ha pretendido que el hecho de ser docente universitario habilita, *per se*, para desempeñarse adecuadamente en la gestión universitaria [...] El resultado fue que estos cargos necesariamente tenían que ser asumidos por docentes sin –la mayor parte de las veces– las calificaciones requeridas para su desempeño e, incluso, en no pocas ocasiones, sin mayor interés en sus nuevas labores, las cuales asumían como una colaboración con el equipo rectoral que los había nombrado. Esto da lugar, de una parte, a una gestión de baja calidad y, de otra, a una elevada rotación en los cargos de dirección, todo lo cual conduce a reafirmar, de un lado, las concepciones que se tienen sobre la gestión universitaria y, de otro lado, a agravar los problemas que enfrenta la universidad pública, muchos de los cuales se han originado por una gestión inadecuada (MISAS, 2004, p. 251).

En efecto, si no se cuenta con comunidades docentes estables cuyos proyectos de vida estén alineados con la educación superior y las mismas instituciones, y si no se tienen directores educativos (altas gerencias y gerencias medias) en constante preparación y comprometidos con una mejora educativa real, la reforma será una simple actualización legislativa, pero el cambio esperado no llegará.

Conclusiones

Entonces ¿qué surge de lo planteado hasta este punto? En primer lugar, que este hecho también merece ser analizado, debatido y orientado desde la re-

forma, incluso al mismo nivel que se tratan otros temas ya mencionados y que son siempre de gran importancia (presupuesto, autonomía, calidad, entre otros). En segundo lugar, que definitivamente la reforma debe ser apropiada por gestores universitarios y profesores, las IES deben ser conscientes de lo trascendental que es consolidar comunidades docentes y formar permanentemente a sus gerencias institucionales, ambos elementos necesarios para garantizar la “vivencia” de su proyecto educativo institucional (PEI).

Más aún, así como las IES despliegan múltiples estrategias para mejorar el bienestar, la calidad educativa y la financiación de sus estudiantes, así también es prioritario que ejecuten estrategias concretas para “atraer, formar y conservar a los docentes eficientes” –este texto entre comillas coincide con el subtítulo de un documento publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) denominado “Los docentes son importantes”–. Tal filosofía requiere ser postulada desde la nueva reforma, de manera que, sin afectar la autonomía universitaria, sí se inste a las IES para tomar acciones al respecto.

Igualmente sucede con la alta gerencia y la gerencia media de cada IES, es necesario fortalecer la gestión universitaria, se requiere fomentar desde la reforma educativa medios más precisos para alcanzar el buen gobierno institucional, abordando, entre otros temas, por ejemplo, aquellos que fueron planteados desde el 2009 por el MEN en su “Programa de capacitación en estrategias de gestión educativa a directivas de instituciones de educación superior públicas”, con el objetivo de incentivar el uso de estrategias efectivas de gestión, para mejorar el desempeño integral en aspectos como:

- Visibilidad internacional.
- Gobierno y toma de decisiones.
- Reforma curricular.
- Uso y apropiación de los medios y tecnologías de información y comunicación (MTIC).
- Planeación por resultados.
- Aseguramiento de la calidad (VELANDIA, 2011).

Por último, en el marco de la presente contribución al debate sobre educación superior, organizado por la Universidad del Rosario, su Centro de Gestión de TIC para la Academia (CGTIC) –autor de la presente ponencia–

cia– desea finalizar aportando un recurso o componente adicional para que sea sumado al camino que permitirá hacer efectiva la reforma dentro de las IES, dicho elemento donde todos convergemos es la integración de las TIC al proceso educativo, tanto para consolidar comunidades docentes como para fortalecer los equipos de gestión administrativa en las IES.

En esencia, lo que se plantea desde el CGTIC es que la nueva reforma otorgue valor al tema planteado sobre la realidad del profesorado en educación superior y sobre la gestión universitaria, y, una vez integrados al debate público y al proyecto de ley, se procuré incluir estratégicamente la participación de las TIC como elemento de respaldo y apoyo continuo a la problemática enunciada.

Un buen ejemplo de una disposición semejante se presenta actualmente en el Decreto 1295 del 2010 –“por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 del 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”–. En dicho decreto, como apoyo a la función investigativa de cada programa académico de pregrado y posgrado en Colombia, se logró solicitar formalmente a las IES que apropiarán las TIC para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes (numeral 5.5.2. “El programa debe describir los procedimientos para incorporar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación investigativa de los estudiantes”). Lo que en última instancia plantea el CGTIC es hacer otro tanto por los docentes y los gestores educativos, aprovechando entre otros recursos las TIC.

Un conjunto final de razones que justifican lo expuesto se condensa en las siguientes observaciones:

- Cuando un docente alcanza la fase de “estabilización”⁵ en su actividad y logra integrarse a una comunidad académica de práctica, es posible mediante el uso de las TIC potenciar su compromiso desplegando en él una mayor competencia digital.
- La gestión universitaria, las buenas prácticas administrativas y, sobre todo, la gestión documental y de procesos, procuran hoy en día

⁵ En la literatura científica general sobre la psicología del desarrollo, la fase de “exploración” da paso a un “compromiso definitivo” o a la “estabilización y la responsabilidad” [...] Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del docente, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de ocho a diez años (HUBERMAN, THOMPSON & WEILAND, 2000, p. 58).

el apoyo que brindan las plataformas informáticas, los sistemas de información y las TIC.

- Con cada vez mayor frecuencia, los docentes dejarán de ser ajenos al mundo informático; crece día a día quienes descubren, usan, interactúan, aprenden y dejan enseñanzas por medio de canales digitales.
- Las TIC ofrecen una posibilidad casi inagotable de recursos digitales que pueden ser empleados con fines educativos. Tanto los docentes como los gestores universitarios pueden ser formados y actualizados constantemente por medios electrónicos.
- La investigación moderna opera mediante redes de investigadores interconectados globalmente a través de las TIC, comparten, analizan, deliberan, imaginan y difunden su conocimiento en red.
- Las tecnologías proveen seguridad y eficiencia en los procesos, permitiendo un ahorro en el gasto e inversión de las IES.
- Los profesores también viven en red digital, conocen las instituciones, saben dónde es posible hacer proyecto de vida y dónde no, reconocen dónde están de paso y dónde quieren quedarse a servir. Las comunidades virtuales son un medio que facilita formar verdaderas comunidades de práctica.

Bibliografía

- FULLAN, M. G. & STIEGELBAUER, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- FUNDACIÓN POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD (2012). *La movilización del estudiantado colombiano en procura del derecho a una educación superior de calidad y al servicio del interés nacional*. Extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://www.porunaeducaciondecalidad.org/Congreso/Html/Noticia7.html>>.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L. & WEILAND, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. BIDDLE; T. L. GOOD & I. F. GOODSON, *La enseñanza y los profesores I* (pp. 19-98). Buenos Aires: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011, octubre 3). *Objetivos de la reforma a la educación superior*. Extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-283257.html>>.
- MISAS, G. (2004). *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OCDE Publishing.
- PEÑARANDA, A. P. (2007, marzo 5). El *overlapping consensus* de John Rawls. *Blog Deontos*. Extraído el 23 de febrero, 2012, de <<http://deontos.blogspot.com/2007/03/el-overlapping-consensus-de-john-rawls.html>>.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2011a). Claves frente a la reforma a la educación superior. En *Claves para el debate público*.
- . (2011b). Futuro de la educación superior en Colombia. Propuestas para construir la nueva reforma a la Ley 30. En *Claves para el debate público*.
- VELANDIA, C. L. (2011). *Guía para el desarrollo de buenas prácticas de gestión universitaria*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

**Ponencias presentadas por conferencistas
externos, expertos en asuntos de educación
superior, invitados al Ciclo de Foros**

Marzo de 2012, Universidad del Rosario

Ciclo de Foros sobre Educación Superior. Universidad del Rosario †

Gonzalo Arango J.*

Primero, agradezco la invitación que me han hecho para participar en este importante evento. Segundo, deseo expresar un reconocimiento muy sincero a las directivas de esta Universidad, que han emprendido este proceso. Me parece que es el sentido profundo de la universidad. El debate permanente y a fondo de las ideas alrededor de todos los temas de la sociedad y el mundo, y este tema que es bien importante, pues tiene que ver con la esencia misma de la universidad, sí que debe ser objeto de una discusión amplia.

En días pasados, tuvimos la posibilidad de conversar con la Ministra de Educación, quien invitó a las organizaciones profesoras para hablar sobre una metodología de discusión del nuevo proyecto de ley para la educación superior. Nosotros fuimos en una comisión representativa de las organizaciones profesoras a llevar una comunicación en la que manifestábamos que creíamos que todavía no era el momento de empezar y que con la ausencia de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que lideró ese importante movimiento social, en el 2011, contra la reforma, es imposible adelantar

† Intervención realizada en el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* Ingeniero Industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira, con formación posgraduada en Procesos de Incubación de Empresas de Base Tecnológica y en Gestión de la Innovación. La mayor parte de su vida laboral ha transcurrido en la docencia universitaria. Es profesor de planta de la Universidad Tecnológica de Pereira, donde fue Director del Centro de Investigaciones y ha sido miembro del Consejo Superior en representación de las directivas académicas y del Consejo Académico en representación de los docentes, cargo que ocupa hoy en día. Paralelo a las labores académicas, ha dedicado su vida a las actividades gremiales y reivindicativas de diversos sectores. Ha sido dirigente local y nacional de los docentes universitarios, desempeñándose actualmente como Presidente de la Federación Nacional de Profesores Universitarios de Colombia. Ha sido ponente nacional e internacional, así como autor de varios ensayos publicados, sobre el tema de las implicaciones del modelo neoliberal en la educación superior en Colombia. Es miembro del Seminario de Educación Superior de la Universidad Autónoma de México.

cualquier proceso; de tal manera que pensamos que es relevante esperar a que ese proceso que se está dando entre los estudiantes madure y pueda tener sus voceros, para que hagan parte integrante en esta discusión, en tanto que son, creemos nosotros, actores fundamentales dentro de este nuevo intento de reforma.

La Ministra nos señaló algo que quiero referir. Dijo:

Vamos a adelantar un proceso distinto, no vamos a partir desde un articulado. La primera parte de la discusión es ponernos de acuerdo en cuál es el tipo de sociedad que queremos. Segundo, una vez definido qué tipo de sociedad queremos, entonces abordamos el tema de cuál es la educación superior que el país necesita para este tipo de país que se quiere. Y tercero, es lo último, es el final del proceso, ver cuáles son los instrumentos legales y jurídicos que nos permiten hacer que esa política de Estado se materialice para poder cumplir el propósito que se ha definido.

La verdad es que esa presentación, en esos términos, se la he escuchado a los estudiantes en las asambleas, también a los profesores. Todos estamos planeando eso. Porque hay una correspondencia entre el tipo de país que se requiere o el que se quiere y el diseño de una política de educación superior, del aparato educativo. La diferencia radica en que el tipo de país que queremos es distinto en las mentes de todos nosotros. Tenemos propósitos diferentes. Tenemos visiones distintas y ello hace que sea muy complejo, muy difícil sortear este problema, y se convierte, en últimas, en un conflicto social y político.

Quiero partir por indicar que el movimiento universitario que se dio en el 2011 hace parte de los conflictos sociales y políticos que tiene nuestro país y está enmarcado en la lucha de sectores sociales por sus derechos, derechos que vienen siendo restringidos a partir de la puesta en práctica de un modelo de sociedad. Hace parte de la lucha por el derecho fundamental a la educación.

Coincido con que la reforma de 1992 se dio en un contexto internacional concreto y nacional específico. La reforma de 1992, o la Ley 30, surge como la necesidad de adecuar la educación superior a los dictados del nuevo marco constitucional que es la Constitución Política de 1991. Allí se plasman unas concepciones sobre la educación, sobre el gasto público, sobre una cantidad de elementos, y obedece esa reforma constitucional a un problema

de tipo internacional y nacional, que es la imposición de un nuevo modelo económico, el de la internacionalización de la economía, o la globalización, o la apertura del país al mercado mundial. A eso le han dado muchas denominaciones. Pero también a la culminación de un proceso de paz que se vivió en Colombia con algunos sectores de la insurgencia y que hace que la Constitución de 1991, como compromiso adquirido en esas mesas de negociación, tenga una característica, y es que, a la vez que es garantista y reconoce una serie de derechos y mecanismos de participación, se pone al servicio de un modelo económico y genera en su articulado aspectos que son contradictorios.

Se reconoce que la educación es un derecho, pero a la vez se dice que es un servicio público; se prescribe que la educación ofrecida por el Estado es gratuita, pero dice que todo aquel que pueda pagarla la debe pagar. Se menciona, finalmente, que la educación será responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, pero, en últimas, la responsabilidad del Estado se limita a establecer mecanismos de financiación que hagan posible el acceso de todos los colombianos a la educación. Y, con base en estos nuevos postulados, es que se diseña la Ley 30 de 1992.

Es importante dentro del estudio de estos temas referirnos a un documento, del Departamento Administrativo de Planeación Nacional, el *Plan de apertura educativa 1991-1994*, que señala los criterios con los cuales se va a diseñar la política educativa para el fin de siglo y en el que, en su exposición de motivos, como en la de la Ley 30, encontramos elementos comunes a los de la exposición de motivos que fue presentada por el gobierno para la reforma educativa que se hundió el semestre pasado: la educación en Colombia es de baja cobertura y es de mala calidad, por lo que es necesario, entonces, diseñar mecanismos que nos permitan superar esas deficiencias.

En el *Plan de apertura educativa*, se establece una diferenciación clara entre lo que es la educación media y básica, y la educación superior, señalando que la mayor rentabilidad social se da con la inversión en la educación media y básica, es decir, en la base de la pirámide educativa, y que allí se va a concentrar el esfuerzo del Estado, pero, en cuanto a la educación superior, que es aquella que le brinda al estudiante la posibilidad de, cuando termine sus estudios, ocupar cargos más altos dentro de la pirámide de empleo del país, que permite una mayor movilidad social, ante la situación de un Estado que tiene escasez de recursos, su financiación debe ser fundamentalmente asumida por la familia.

Ahí entiende uno por qué el contenido del punto de vista financiero de la reforma de la Ley 30 de 1992 es privatizador.

El artículo 86 de la Ley 30 lo que hace es congelar, en pesos constantes, la financiación del Estado al sector público de la educación superior y condiciona toda posibilidad de crecimiento cualitativo y cuantitativo al éxito que pueda tener en ese proceso de consecución de recursos propios, bien sea por la vía de los aumentos en las matrículas, en sus valores o en el arancel, como se denomina en la literatura internacional sobre el tema, o por la consecución de recursos mediante la venta de servicios.

Por eso, encontramos que hoy en día el Estado aporta escasamente el 48 o 49% del presupuesto general para las universidades públicas de Colombia, cuando en 1992 estábamos hablando del orden del 84%, y por qué, medido ello en términos de asignación por estudiante, se pasó de una asignación de 5,7 millones de pesos al año a una de 3,5 millones en la actualidad. Es decir, ha habido un proceso de desfinanciación de la universidad pública como resultado de la aplicación de la ley y eso se buscaba. Entonces, no hay que sorprendernos porque ello se haya dado de esa manera.

De otro lado, cuando no existe esa posibilidad de que el Estado atienda las necesidades de la educación superior mediante la oferta pública, entonces hay un copamiento de ese espacio por parte del sector privado. Es así como se ha dado un incremento impresionante en el número de universidades y de instituciones de educación superior que han surgido. Mientras que en 1973 había 31 universidades públicas y 9 privadas, hoy tenemos 32 públicas y 38 privadas.

Esto es, ha habido una gran captación de toda esa necesidad de educación superior por el sector privado y no podemos decir que con universidades de muy buena calidad. Porque creo que una de las consecuencias de toda esta política de la Ley 30 ha sido un deterioro grande en la calidad de la educación superior, tanto en las universidades públicas, que han estado sometidas a un estrechamiento financiero, como en las universidades privadas, porque la mayoría de las que han surgido en todo este proceso de estos últimos años han sido instituciones de muy baja calidad. No son las universidades privadas de tradición como esta donde estamos, como la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Norte o la Universidad Central, no, han sido entidades a las que coloquialmente se les denomina de “garaje”.

La Ley 30 lo que hace es montar una estructura de sistema de educación superior afín con el concepto del neoliberalismo económico, donde el Estado fundamentalmente cumple la función de garantizar condiciones para la autorregulación del mercado. Establece un sistema que es completamente lógico dentro de esa concepción; un sistema de información para que todos los clientes de ese mercado educativo tengan posibilidades de informarse bien acerca de cuáles son los oferentes de la mercancía educativa; un sistema de acreditación para que el Estado certifique que aquello que se está ofreciendo es realmente lo que se les va a entregar; un sistema de financiación en la vía de la ampliación del crédito educativo y de unos subsidios cada vez más focalizados hacia los más pobres de los pobres, como es la concepción del gasto social dentro del modelo de economía del neoliberalismo, y oferentes públicos y privados del servicio funcionando en igualdad de condiciones, de tal manera que sea el mercado mismo el que se regule.

Se plantean como meta a finales de la última década del siglo pasado que las universidades estatales financien una parte por matrículas, otra por la venta de servicios y una última por aporte del Estado. Se pasa del concepto, que todavía estamos en ello, porque no ha podido llevarse a cabo todo ese plan por las causas propias de la realidad, de elevar las matrículas de la universidades estatales para llevarlas al mismo nivel de las universidades privadas de prestigio, es decir que reflejen costos educativos.

La maquina entonces funcionaría muy sencillo: las universidades se financian a través de la matrícula; el cliente escoge la universidad con criterios de racionalidad y elige las mejores universidades que ofrezcan los precios más baratos, porque hay una competencia perfecta. Al final, sobrevivirán aquellas universidades públicas y privadas de mayor calidad, porque a las otras el mercado las elimina, y así los clientes recibirán el mejor producto al menor costo. Pues estamos en el mundo de la competencia perfecta. Pero resulta que la realidad no es así, sino que estamos inmersos dentro de un entorno que funciona en forma distinta, y lo que hemos venido observando en estos 20 años es un deterioro permanente de la educación en las entidades públicas de la educación superior, entre otras cosas porque han sido forzadas a aumentar la cobertura sobre la base de que no hay recursos adicionales para que lo puedan hacer.

En mi universidad, que la pongo de ejemplo porque la conozco mucho, la Universidad Tecnológica de Pereira, hace 10 o 12 años teníamos 4.500

estudiantes y 360 profesores de planta. Hoy en día, tenemos 16.500 estudiantes y 305 profesores de planta. En general, de una relación que había del 70% de profesores de planta contra el 30% de profesores catedráticos o de contratación temporal en la década de los setenta, hemos pasado a un 80% de profesores de contratación precaria, que tiene diversas formas, catedráticos, transitorios, ocasionales los llaman, que ha venido precarizando las condiciones laborales de los docentes e incidiendo en forma negativa, de manera drástica, en la calidad de la educación. Hay hacinamiento, hay laboratorios que no pueden funcionar, porque es que la educación de calidad cuesta. Y, si no hay recursos, pero, además, hay una presión a aumentar la cobertura, la calidad necesariamente se viene al piso.

Diría que una consecuencia importante, positiva, de la Ley 30, es haber aumentado la cobertura, pues pasamos de un 14 a un 35%, en un período de tiempo, pero ello ha sido a costa de la calidad, de la degradación académica de esas instituciones, del deterioro de elementos fundamentales para la educación superior, sobre todo para las universidades, como son la autonomía y la democracia. Hoy en día, las universidades públicas exhibimos rectores con 12 y 15 años de permanencia en sus cargos. Se han acabado ya en algunas instituciones los procesos de selección. En mi universidad, por ejemplo, no hay convocatorias para la elección de rector, sino que hay sesión del Consejo Superior donde reeligen al que hay, sin que haya programa ni nada de nada. Ello se ha venido generalizando en otras universidades.

La autonomía, contemplada en la ley, se da en un contexto, en el contexto de privatización de la educación superior pública. Y, mientras se produce este proceso, que es un elemento de la política expresada en la Ley 30 de 1992, se genera la necesidad de adecuar los paquetes de formación al nuevo modelo de la globalización, que hagan posible su transacción en el mercado internacional. Un proceso hacia la estandarización de la formación que va en contravía del mismo concepto de universidad, de la conformación de escuelas de pensamiento.

Ello se promueve de múltiples formas, con diversos instrumentos, todos relacionados con el “sello” o la nominación de la calidad. Simplemente, me limitaré a citar algo, que no sé si en esta universidad ya está ocurriendo, al igual que se da en otras universidades del país. A los estudiantes, como ocurre en la enseñanza media, se les prepara para la presentación de los exámenes de Estado, antes ECAES, hoy pruebas Saber Pro. La formación se orienta hacia

la capacitación que les permita responder satisfactoriamente estos exámenes. Hay un trasegar por todos estos procesos que tienen que ver con la “calidad”. Primero, se intentó establecer procesos que estaban de moda en el sector industrial, de la calidad total, y, finalmente, se terminó en la medición de calidad al final del proceso de producción, el más fácil de aplicar, control de calidad de producto. Si el producto final es de calidad, en términos estadísticos, con base en la aplicación de pruebas, la universidad es de calidad.

Considero que ha sido un espejismo con el cual se ha querido vender un modelo, porque no es necesario hacer comparaciones que no tienen cabida dentro de los estándares de las universidades internacionales, o los *rankings*, establecidos por algunas agencias. Realmente, si observamos el impacto real que la universidad tiene sobre la sociedad en cuanto a la oferta de propuestas para la solución de problemas nacionales, sociales, técnicos, económicos, es muy bajo.

Esto del conocimiento ha sido una idea con la cual se ha pretendido ocultar una cuestión que hay detrás de todo esto. Nos dicen que estamos en la sociedad del conocimiento, que no está en las personas, sino en internet; que ya no se requieren profesores que tengan conocimientos; que lo que se precisa son buenos gestores de internet. En internet, encontramos información, mas no conocimiento. Que lo que más vale en la sociedad de hoy es el conocimiento, pero vamos a ver y de lo que se habla es del conocimiento patentado por las empresas transnacionales, porque el conocimiento incorporado en las personas, a juzgar por la precarización de la contratación y la remuneración del trabajo, de las personas que tienen conocimientos, cada día vale menos.

Estamos, en la actualidad, y ello quedó en evidencia dentro de los foros que se realizaron en el 2011, en un nuevo contexto, que es el de la denominada industria educativa global. La reforma que se presentó y la que se intentará presentar de nuevo está relacionada con eso. Se trata de encontrar la manera de entregarle el mercado de la educación superior en Colombia, altamente privatizado, al capital financiero internacional, a través de distintas vías. La apertura a la instalación en nuestro territorio de sucursales de esas instituciones internacionales, sobre ello hay literatura abundante.

Francisco Piedrahíta, rector de la Universidad ICESI, hizo referencia a algunos de esos estudios en los escritos que aportó para el debate del año 2011. La ampliación del crédito educativo como la forma de financiar a los estudiantes; el establecimiento de las universidades mixtas; el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP) convertido en institución de

economía mixta para la financiación de proyectos de infraestructura física y tecnológica en las instituciones de educación superior.

Detrás de todo esto que se está planteando, hay una clara posición del gobierno frente a una corriente mundial, que tiene que ver con la crisis de la economía mundial, generada por la existencia de una descomunal masa de capital en las instituciones financieras, que requieren de escenarios donde actuar, de nichos de inversión, y, desde inicios de la década de los años ochenta, se plantearon objetivos: en el sector de los servicios públicos domiciliarios, del cual se apartan los Estados paulatinamente, entra el sector privado a ocupar el lugar; luego, la salud y, ahora, estamos en la hora de la educación.

Notas de reflexión sobre la reforma a la educación superior contexto de la Ley 30 de 1992 †

Hernán Jaramillo S.*

Recordar a Ulpiano Ayala, particularmente en el tema de regulación de la educación superior, la gran ausente de hoy en el debate tanto en la propuesta de reforma del gobierno como en los escenarios de discusión y propuestas por los diferentes estamentos de la universidad colombiana.

Premisa y sentido de los foros organizados por la Universidad del Rosario

Dos bondades bastante escasas en el país encierran el valor del ejercicio que hoy inicia la universidad bajo el liderazgo y orientación del rector: la preocupación por un “futuro deseable” y la tarea de “ejercitar y ejercer la inteligencia social” desde una perspectiva de “bien público”. Estas dos bondades y disposiciones de la universidad y en particular de su dirección, con la activa participación de sus directivas, profesores y estudiantes, permiten acercar una concepción, organizar un método de trabajo y establecer una conversación.

† Intervención realizada en el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* Economista de la Universidad de Antioquia, decano de la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario desde 1999 a la fecha. Ha sido miembro de la Comisión Consultiva del Ministerio de Educación Nacional sobre Competencias en Educación Superior, Subdirector de COLCIENCIAS, director de la Corporación Latinoamericana de Economía Internacional y funcionario del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá (IDRC), miembro del Consejo Asesor de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología, del Consejo Científico del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, y del Comité Asesor Externo e Interinstitucional para la Encuesta de Desarrollo e Innovación Tecnológica (EDIT), DANE. Investigador y consultor de organismos internacionales y nacionales, autor de diversas obras en el campo de la economía de la ciencia. Es codirector del Grupo Colombiano, Partner del Consorcio Internacional financiado por el 7º Programa Marco de la Unión Europea del Proyecto sobre el Desarrollo de Nuevas Metodologías de Evaluación y Monitoreo en el Financiamiento de Programas de Salud.

Premisa

Para iniciar, quiero recordar, a propósito de 20 años de la Ley 30 de 1992, las palabras que sobre el sentido de universidad escribiera Eric Ashby, canciller de la Universidad de Queen's de Belfast, cuando llamaba la atención sobre que la etapa actual es de transición y la velocidad de los cambios hace difícil predecir qué nos reserva el futuro:

Continuidad (escribió Whitehead) es la retención, a través del tiempo, de un logro de valor. La institución social que llamamos universidad ha continuado durante siete siglos. Podría haber sido destruida, bien por haber resistido la presión hacia el cambio, perdiendo así su viabilidad, bien por haber cedido demasiado prontamente al cambio, perdiendo así su integridad. Pero ha sobrevivido, adaptándose a la revolución científica sin abdicar su función tradicional en la sociedad. Ha criado hijas y nietas en todos los rincones de la Tierra, y todas ellas están marcadas por su huella. Hay un parecido familiar, manifiesto y reconocido, entre la más antigua universidad italiana y la más reciente facultad africana. La universidad es, en verdad, un logro de valor, inmensamente digno de ser preservado.

1. Toda política pública tiene unos antecedentes, un contexto y unas restricciones de economía política

- A. Los principales elementos por considerar como antecedentes y contexto son: (a) agotamiento de los decretos-leyes 80 y 81 de 1980; (b) contexto del cambio de modelo de desarrollo, de una economía de sustitución de importaciones a una economía abierta; (c) la Ley 29 de 1990 y sus decretos reglamentarios de ciencia y tecnología (CYT), punto de entrada a la interacción entre la educación superior y el sistema nacional de ciencia y tecnología, con el gran reconocimiento a la investigación como elemento fundamental del conocimiento, el saber y la integración con la sociedad; (d) la Constituyente de 1991; (e) el contexto de universidad principalmente profesionalizante y de relativamente menor investigación, y su transformación en el tiempo hacia nuevas fronteras de conocimiento de las disciplinas, el papel de la investigación y la innovación, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo creciente e importante de la

innovación pedagógica y la utilización de nuevas herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje; (f) el desarrollo de y profundización de niveles superiores de la educación, las maestrías y los doctorados; y (g) introducción de reformas, reglamentaciones y ajustes en el desarrollo de la Ley 30 de 1992.

- B. La Ley 29 de ciencia y tecnología y sus decretos reglamentarios crearon una nueva “institucionalidad de sistema” que llevó a plantear y entender una intersección de estrategias, relacionamiento, políticas e instrumentos entre el sistema de educación superior y el sistema de ciencia y tecnología, no siempre coherentes y consistentes, es decir, no siempre apuntando a una convergencia de sentido, de congruencia y de eficiencia entre ambos sistemas y entre ambas institucionalidades.
- C. La Constitución de 1991 incorporó en su articulado temas importantes referidos a la educación, en general, y a la educación superior, en particular: (a) en el artículo 67, incorpora la educación como servicio público que tiene como función social el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura; así mismo, establece en este artículo la función del Estado en regular y ejercer suprema vigilancia de la educación como elemento fundamental para velar por la calidad y el cumplimiento de sus fines; (b) en el artículo 69, se consagra y se garantiza la autonomía universitaria, y se establece un régimen especial para las universidades del Estado (universidades públicas); igualmente, este artículo constitucional introduce el tema de garantizar mecanismos financieros para el acceso a la educación superior y el fortalecimiento a la investigación científica, así como las condiciones especiales para su desarrollo, tanto en las universidades oficiales como en las universidades privadas.
- D. La Ley 30 de 1992 en su esencia y síntesis propende en su articulado: (a) establecer un esquema de aseguramiento de la calidad; (b) garantizar la gobernabilidad institucional respetuosa del principio de la autonomía universitaria; (c) propender por la integralidad y articulación entre los diferentes niveles de la educación y su relacionamiento con el mercado laboral; y (d) motivar el relacionamiento universidad-sociedad, en el que se constituye la universidad como institución de conocimiento.

E. Límites de la Ley 30 en su función regulatoria. Desafortunadamente, en materia de gobernabilidad regulatoria, para 1992, se consideró que el deber constitucional del Estado para “regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines...”, debía recaer en el Ministerio de Educación Nacional.

Los esquemas de independencia técnica regulatoria en material de servicios públicos solo fueron reconocidos por el Congreso hasta 1994 con el desarrollo legal de la misma responsabilidad estatal en materia de una tipología especial de servicios públicos, los servicios públicos domiciliarios (en ese momento, energía eléctrica, gas natural, acueducto, alcantarillado, aseo y telefonía fija), a través de las leyes 142 y 143 de 1994.

Solamente, a partir de la expedición de la Ley 142 de 1994, se crearon en Colombia las comisiones de regulación como entes independientes, aun cuando estas mismas entidades son la prolongación de unas unidades administrativas, dependientes de los ministerios, que tuvieron origen en decretos especiales que se expidieron al amparo del artículo 22 transitorio de la Constitución Política de 1991.

Así las cosas, no era evidente que, para 1992, el país planteara la discusión de un esquema de *regulación y supervisión* independiente para el servicio público de educación superior, en el cual se garantizara una evidente separación entre las labores de definición de la política pública educativa en cabeza del Ministerio de Educación y la implementación de estándares de calidad compatibles con esos fines, así como su vigilancia y control en manos de una agencia independiente técnicamente.

2. El consenso históricamente alcanzado

Como acertadamente lo plantea Ulpiano Ayala (1998), los consensos de las reformas regulatorias contenidas en la Ley 30 y establecidos en diferentes misiones de la educación superior, en las que han participado todos los estamentos y actores de la educación superior, están dirigidos a un tema esencial, “la aspiración fundamental del mencionado ‘consenso’ programático parecería ser la de que la educación superior sea funcional a un desarrollo de calidad, y no solo en un sentido pasivo, sino sobre todo y también de orientador y pre-

visor del mismo: no solo debe transmitir sino también crear conocimiento de utilidad”.

Siguiendo a Ayala (1998), en el estudio referenciado, plantea que “también parece conveniente explicitar algunos de los retos generales y de las dificultades prácticas previsibles de implementación: **es usual que dichos consensos sean de aspiraciones y metas**, y que no reconozcan los *trade-offs* entre las mismas, ni a través del tiempo, ni las consecuencias prácticas de los medios actualmente empleados”.

En síntesis, es recordar los consensos de metas y aspiraciones concertados en las diferentes misiones de educación superior, pero reconociendo los límites y divergencias de políticas públicas articuladas, de divergencias existentes en los instrumentos de política por utilizar y en las estrategias por implementar. Este es el gran reto. Acuerdos no de mínimos y reconociendo la convergencia en la cual se debe trabajar para lograr metas y propósitos fundamentales de la educación superior: calidad, cobertura, financiamiento, diferenciación y heterogeneidad, desarrollo de niveles superiores (maestrías, doctorados), investigación, todo sobre la base de la excelencia académica.

3. El resultado y diagnóstico después de 20 años

Sin desdibujar los avances de la educación superior y dejando presente que el sistema de educación superior presenta una gran diferencia entre instituciones, los resultados a nivel general son los siguientes: (a) deterioro permanente de la calidad; (b) escasa diferenciación de las entidades e instituciones del sistema en su conjunto; (c) imprecisión y explosión de nomenclaturas y sobre posiciones en el nombre de los programas que se ofrecen en diferentes niveles académicos, y también de las más variadas calidades y tamaños de desigual dotación e infraestructura y con objetivos disímiles; (d) inadecuada e inapropiada formación por niveles y escasa integración de estos; (e) desdibujamiento de conceptos preciados como el de la autonomía con sus respectivas implicaciones académicas, financieras y administrativas; (f) bajos niveles de formación del profesorado; (g) financiamiento inadecuado y no estable para atender subsidios de demanda, y financiamiento basado en la competencia, la calidad, la investigación, la evaluación, la acreditación, los resultados y la certificación de la sociedad; (h) problemas persistentes de acceso y cobertura; y, finalmente, (i) una limitada capacidad reguladora y gran confusión de funciones, y, en un mismo espacio, el ejercicio del fomento, la inspección y vigilancia,

la regulación y el establecimiento de políticas; asimetrías de información que, al no resolverse transparentemente, posibilitan los niveles de incertidumbre y la captura engañosa de un mercado en donde la expansión de la cobertura es inversamente proporcional a la calidad.

4. Perspectivas de la gobernabilidad regulatoria de la educación superior

A. Como se indicó en el trabajo de Ayala (1998), al quedar centralizada en el Ministerio de Educación Nacional, la regulación, la confluencia de poderes reglamentarios, de estímulo, de autorizaciones y de supervisión de vigilancia y control, permite la captura regulatoria o del ente regulador.

A la luz de los desarrollos regulatorios recientes, velar por la calidad del sistema de educación superior requiere una institucionalidad mucho más diversificada que apunte hacia:

- Esquemas de incentivos apropiados en el ámbito de supervisión y que, además, en el marco de la autonomía, favorezcan la calidad.
- Esquemas de autorregulación plenamente compatibles con el principio de responsabilidad y rendición de cuentas (*accountability*).

B. En la actualidad, la cadena de valor del servicio público de educación superior se encuentra influenciada significativamente por estándares que no solo afectan la eficiencia económica desde la perspectiva estática, sino también dinámica.

La mayoría de dichos estándares surgen de la alineación y complementariedad de la educación superior con la agenda nacional de ciencia, tecnología e innovación. Así las cosas, el entorno propicio para el aseguramiento de la calidad requiere de los siguientes actores:

- Ente rector de la política pública de educación superior con una visión integral de las interacciones dinámicas con la investigación científica y la innovación. En este caso, se habla del Ministerio de Educación Nacional y de su fundamento de establecer las políticas públicas.
- Agencia encargada de definir los estándares de calidad que garantizan la inserción de las instituciones miembros del sistema

de educación superior en el entorno definido por el Ministerio. Aquí se propone una Agencia Nacional de Educación, independiente del Ministerio Nacional de Educación.

- Ente encargado de verificar el cumplimiento de dichos estándares de idoneidad y pertinencia educativa por parte de las instituciones de educación superior. Esta labor debe ser asignada al mismo ente que define los estándares, ya que es el más idóneo para identificar sus incumplimientos, así como las posibles medidas correctivas por tomar. Existe la necesidad de separar la función de reglamentación de la función de supervisión y vigilancia.
- Sistema de autorregulación que propenda por la rendición de cuentas a terceros no vinculados, adicional a los esquemas de gobernabilidad propios de la autonomía universitaria.

A manera de conclusión: la regulación como mecanismo o instrumento para la producción de bienes públicos

- A. Es indudable que la naturaleza de las instituciones, públicas o privadas, no garantizan per se la producción de bienes públicos, y este es el tema de fundamento para la política pública y para la esencia de orientación de la reforma de educación superior. La realidad actual es la existencia de una complejidad institucional en la que instituciones de educación superior públicas producen bienes públicos, mientras que otras instituciones de igual naturaleza han capturado rentas y privilegios con muy poca calidad y excelencia académica. De forma igual sucede en las instituciones de educación superior privadas, en donde la existencia de diferencias de calidad define la producción del bien público o no de la educación superior. Por lo tanto, el centro del debate de la reforma de la educación superior no es la naturaleza de las instituciones, sino la capacidad de producir bienes públicos de excelencia y calidad, y, por ende, los instrumentos de regulación, subsidios y financiamiento deben converger a la institucionalidad que revela su calidad y excelencia, tanto a nivel institucional como a nivel de los programas particulares que ofrece. La normatividad, la regulación y los incentivos deben estar orientados hacia la producción de

calidad y ser consistentes; y esta calidad reflejada en la acreditación, la consolidación de la investigación, la existencia de programas de maestría de investigación y de programas doctorales debidamente reputados.

Como lo señaló Ayala (1998) en su texto y propuesta de reforma,

... otro ejemplo, de alcance más universal, por ser también común en la educación superior de los países desarrollados. Los mecanismos mediante los cuales las propias universidades con investigación y que buscan sistemáticamente la calidad resultan no ser siempre compatibles con la mera autofinanciación con matrículas cobradas a los estudiantes, y hay que subvencionarlos. Se requieren entonces dotaciones patrimoniales, donaciones privadas y subsidios públicos para alcanzar el equilibrio financiero.

Bibliografía

- AYALA, U. (1998). *La regulación de la educación superior en Colombia: una propuesta de reforma*. FEDESARROLLO.
- CHAPARRO, F.; JARAMILLO, H. & VÉLEZ, D. (1998). *Desarrollo de la educación superior: relación universidad-sociedad*. Documento elaborado en el contexto de la Comisión de Educación Superior, creada por decreto gubernamental en 1998.
- FUENTES, A.; JARAMILLO, H. & RUEDA, M. C. (1991). *Reorientaciones en políticas económicas y científico-tecnológicas en América Latina*. Bogotá, D.C.: CLADEI - CIID.
- JARAMILLO, H. & RESTREPO, J. M. (2002). *Sistemas de evaluación de la calidad de los programas de educación superior y flexibilidad en la oferta de niveles educativos*. Documento presentado al Banco Mundial para el crédito ACCES Colombia.
- JARAMILLO, H. (1998). Colombia: en búsqueda de jóvenes talentos para la investigación. En H. GÓMEZ, *Educación: la agenda del siglo XXI*. PNUD - TM Editores.
- . (2001). ¿Científicos, educadores o rentistas? Un diálogo desde el “Almendrón”. En H. GÓMEZ, *¿Para dónde va Colombia? Un coloquio abierto*. TM Editores - COLCIENCIAS.

- . (2004). *Consideraciones para el enfoque de estudios sobre formación de recursos humanos en el sector productivo*. Reunión ANDI - Urosario, documento de trabajo.
- . (2004). *Políticas científicas y tecnológicas en Colombia: evaluación e impacto durante la década de los noventa*. Bogotá, D.C.: CEPAL.
- . (2007). Colombia: evolución, contexto y resultados de las políticas de ciencia, tecnología e innovación. En *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. España: Fundación Carolina y Editorial Siglo XXI.
- . (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155.

Autonomía universitaria y costos crecientes. A propósito de los 20 años de la Ley 30 de 1992 †

Jorge Iván González*

En el artículo, no se pretende hacer un análisis detallado de los impactos de la Ley 30 de 1992, sino mostrar la relevancia de algunos temas que valdría la pena profundizar. El fallido proyecto de reforma a la Ley 30 que presentó el gobierno ha dejado el espacio abierto para que la comunidad académica exponga alternativas que conduzcan a mejorar la calidad y la inclusión de la educación superior.

En la primera parte de este texto, se hace un análisis de la *autonomía*, y se insiste en la poca capacidad autocrítica de las universidades. Se pone énfasis en las *instituciones de educación superior* (IES) públicas. En la segunda parte, se discute el tema de la financiación, reconociendo como punto de partida que los costos de la educación de calidad y de la *ciencia, tecnología e innovación* (C&T&I) son *marginalmente crecientes*.

1. Autonomía y responsabilidad administrativa

El artículo 28 de la Ley 30 afirma:

† Intervención realizada en el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* Filósofo de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Economía de la Universidad de los Andes y doctor en Economía de la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica; su tesis doctoral fue sobre finanzas públicas. Ha dedicado su experiencia profesional al ejercicio de la docencia y a la investigación, siendo profesor de la Universidad Nacional de Colombia, de la Universidad Externado de Colombia y de la Universidad de los Andes. Fue decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional y dirigió el Centro de Investigación para el Desarrollo (CID) de la Facultad de Ciencias Económicas durante seis años. Sus principales temas de investigación han sido política fiscal, macroeconomía, elección colectiva, ética y economía. Ha realizado consultorías en diversos campos, recientemente en las áreas de educación, salud, transporte y evaluación social de proyectos. Actualmente es profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: jorgeivangonzalez@telmex.net.co

Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Veinte años después, la autonomía universitaria no se ha traducido en un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación. El ordenamiento institucional no ha favorecido el desarrollo de la C&T&I. En las discusiones recientes sobre la reforma a la Ley 30, las IES no hicieron ninguna autocrítica sobre su ordenamiento institucional. Las universidades públicas han supuesto, de manera equivocada, que están realizando bien la tarea. En realidad, no es así. Desde el punto de vista de las universidades públicas, se debe avanzar en varias direcciones.

En primer lugar, se deben *reducir las enormes brechas* de calidad que existen entre universidades públicas. Varias IES públicas son malas, otras son regulares y apenas algunas son buenas. Y las mejores (Nacional, Antioquia, Valle, UIS) son mediocres en el panorama internacional. Para mejorar el nivel del conjunto, se debería buscar la articulación de los servicios de las universidades públicas, nacionales y locales. Incluso, es conveniente reducir el número de universidades. Menciono algunos ejemplos. Las universidades públicas del Caribe deberían integrarse. En el Eje Cafetero, las universidades de Caldas y Manizales tendrían que unificar servicios y actividades. En Medellín, las universidades de Antioquia y Nacional deben continuar con los procesos que permiten el intercambio de estudiantes. En Bogotá, la Nacional y la Escuela de Administración Pública (ESAP) tendrían que fusionarse para aprovechar mejor las ventajas de cada una. La nueva ley de educación superior debería estimular este tipo de acuerdos.

El segundo camino tiene que ver con la *administración de la planta docente*. Destaco tres problemas. El primero, la incapacidad de sancionar a los malos

docentes. El segundo, el alejamiento, silencioso y lento, de los estándares de calidad. Y el tercero, la ausencia de una planta global.

La universidad pública colombiana es *incapaz de suspenderle el contrato a los malos docentes*. Ni siquiera logra hacerlo durante el período de prueba. Los trámites engorrosos y la mirada escéptica de la comunidad académica han permitido que profesores de pésima calidad se mantengan en las instituciones. Sorprende que esta actitud pasiva de la universidad no sea denunciada por los estudiantes, ni les cause la más mínima indignación.

La universidad pública se aleja de manera silenciosa y lenta de los estándares de calidad. La disminución de la calidad es un proceso lento. Ilustro esta idea con la siguiente anécdota, que, desgraciadamente, no es un hecho aislado. Hace pocos años participé en un concurso docente que tuvo una excelente aceptación internacional. Se presentaron varios candidatos extranjeros. Los puntajes finales fueron los siguientes: i) candidato berlinés: 98 puntos; ii) candidato *a*: 63 puntos; iii) candidato *b*: 60 puntos; iv) candidato *c*: 57 puntos. Como se observa, la ventaja entre el berlinés y los otros candidatos era abismal. Conforme a la reglamentación del concurso, se le informó al berlinés que había sido el ganador y que su salario de enganche sería de unos 1.200 euros. No es extraño entender que, ante tan bajo ingreso, el berlinés haya preferido seguir viviendo en Alemania. Respetuosa del reglamento, la universidad admitió como profesor al candidato *a*, pese a que su diferencia con el berlinés era de 35 puntos.

La universidad hizo la tarea que le correspondía, pero la admisión del candidato *a*, en lugar del berlinés, afecta la calidad de manera sustantiva. La diferencia de 35 puntos no es un asunto marginal. Esta brecha es la expresión de dos tipos de universidad. Mientras que el berlinés habría liderado programas de investigación de alta calidad, y quizás hubiera puesto en la discusión nacional temas relevantes, el profesor *a* fácilmente puede terminar hundido en un mar de mediocridad.

Esta pérdida de calidad es silenciosa, porque en el corto plazo es imperceptible, pero a largo plazo termina haciéndole un enorme daño a la universidad pública. La incidencia de ambas personas en el desarrollo de la academia es muy distinta. Y el panorama es más dramático porque el *ethos* institucional no permite evaluar y, eventualmente, sancionar al profesor *a* en caso de que su desempeño no sea bueno. Un cupo para una persona relativamente mediocre, escriturado de por vida, es una pérdida silenciosa de la calidad. Obsérvese que

no se trata del segundo mejor, porque su puntaje no fue, digamos, de 95. El candidato *a* no es el *segundo mejor*, sino el *primero entre los mediocres*.¹

Tal diagnóstico no desconoce que algunas universidades públicas han mejorado. Hace 15 años, el primero entre los mediocres no tenía doctorado. Ahora sí. Efectivamente, el candidato *a* es doctor. Y, en este sentido, se ha avanzado, pero, insisto, estos logros son insuficientes, porque el ritmo es muy lento. Al recibir a los primeros mediocres, la universidad se va alejando de los estándares internacionales. La comparación relevante no es frente a la situación anterior, sino con respecto a los estándares internacionales.

El mal pago de los docentes, que no permite la vinculación del berlinés, no es una responsabilidad exclusiva del gobierno nacional. Además de las transferencias del Estado y de las matrículas, las universidades públicas pueden encontrar recursos adicionales a través de dos mecanismos. El primero es la reestructuración de la planta de personal. La reducción del personal administrativo permite pagarle mejor a los buenos docentes. Y el segundo es la extensión.

En la universidad pública, la ubicación de los profesores en proyectos y facultades debe responder a una estructura de planta global, que facilite el traslado entre unidades. En las condiciones actuales, la planta es muy inflexible.

En tercer lugar, es importante *mejorar la gestión*. La administración de las universidades públicas es *ineficiente*. La relación administrativo/docente es inaceptable. Es superior a uno, y, en algunos casos, es mayor a dos. No hay ninguna justificación para que haya más de un administrativo por docente. El parámetro de referencia debería ser una relación de 0,25, como existe en otras universidades del mundo. Es decir, un administrativo por cuatro docentes.

La gestión ineficiente no le ha permitido a las IES públicas consolidar la extensión remunerada. Que además de ser una fuente importante de recursos, permite cualificar el desarrollo académico. La gerencia de los contratos tiene que cambiar de manera sustantiva. El manejo de estos recursos ha sido equivocado, porque en la administración del presupuesto no se han distinguido los dineros provenientes de fuentes externas (contratos, convenios, etc.), de las transferencias de la nación y de los gobiernos locales. La naturaleza de estos recursos es muy distinta. Los dineros provenientes de la contratación única-

¹ O, para utilizar el lenguaje de Taleb (2007), esta persona estaría cerca a la media de los habitantes del mundo de Mediocristán.

mente deberían entrar en el presupuesto normal de la universidad pública cuando el proyecto le transfiera a la institución el *overhead*.

La información es un bien público y es conveniente que se publique el *ranking* de universidades. El conocimiento del orden es importante, porque facilita la decisión de los estudiantes y, además, obliga a que las universidades mejoren la eficiencia en el manejo de los recursos.

La regulación no ha alcanzado los estándares requeridos, sobre todo cuando se hacen comparaciones internacionales. La acreditación ha sido positiva, pero, de nuevo, los logros están muy por debajo de los estándares deseados.

El cuarto aspecto que debe tenerse presente es la *alta deserción estudiantil*. Este problema concierne, sobre todo, a la institución. En el caso de la Universidad Nacional, la deserción es superior al 40%. En esta alta tasa de deserción, la institución tiene una responsabilidad directa. La Universidad Nacional no ha creado las condiciones apropiadas para que los estudiantes permanezcan. La ampliación de la cobertura es contrarrestada por el aumento de la deserción. En la Universidad Nacional, se observa un comportamiento dual. Por un lado, la institución es excesivamente benevolente con los profesores de mala calidad, pero, por otro lado, es muy dura con los estudiantes.

2. Financiación

Los artículos 86 y 87 de la Ley 30, relacionados con la financiación, dicen:

Artículo 86. Los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales estarán constituidos por aportes del presupuesto nacional para funcionamiento e inversión, por los aportes de los entes territoriales, por los recursos y rentas propias de cada institución.

Las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes de los presupuestos nacional y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos vigentes a partir de 1993.

Artículo 87. A partir del sexto año de la vigencia de la presente ley, el gobierno nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un porcentaje no inferior al 30% del incremento real del producto interno bruto.

Este incremento se efectuará en conformidad con los objetivos previstos para el sistema de universidades estatales u oficiales y en razón al mejoramiento de la calidad de las instituciones que lo integran.

A partir de estas disposiciones legales, propongo reflexionar sobre los siguientes aspectos: porcentajes e incrementalismo, calidad y costos marginales crecientes, la financiación mediante una contribución o un crédito condonable según la capacidad de pago, la financiación vía impuestos y la distribución de las regalías con una capa de mermelada delgadita.

- *Porcentajes e incrementalismo.* En la Ley 30, los criterios para definir el monto de recursos son porcentajes incrementales, que no tienen ninguna relación con los objetivos de c&t&i. La fijación del valor del aumento porcentual es arbitraria. No responde a ningún criterio claro relacionado con las prioridades de ciencia y tecnología. No hay ninguna razón para atar los recursos para c&t&i a los ciclos del producto interno bruto (PIB). Este culto al porcentaje se mantiene en el acto legislativo y en la ley que acaba de modificar la distribución de las regalías. Las nuevas normas disponen que al Fondo de Ciencia y Tecnología se le destinará el 10% de las regalías. No hay relación lógica entre los porcentajes (30% del incremento del PIB, o 10% de las regalías) y las prioridades nacionales en c&t&i. No es conveniente que la financiación de las universidades y de la ciencia y tecnología esté sometida al vaivén del ciclo económico.² Los movimientos del PIB, o del precio de los minerales y del petróleo, no tienen relación con las prioridades del quehacer científico.
- *Calidad y costos marginales crecientes.* En todas las declaraciones del gobierno y de las universidades, se dice que se busca avanzar hacia los más altos estándares de calidad. En el discurso de la c&t&i, se ponen como punto de referencia y guía de acción los niveles más elevados del mundo (GONZÁLEZ & ANGULO, 2006). Sin mayores consideraciones, se supone que estas metas ambiciosas son posibles porque los *costos*

² The Royal Society expresa su inconformidad con la relación que se establece entre la financiación de la c&t&i y el ciclo económico. “Aun en los momentos de dificultades económicas, los gobiernos tienen que mantener la inversión en su base científica” (THE ROYAL SOCIETY, 2011, p. 8).

marginales son decrecientes. Este diagnóstico es equivocado, y no se ha reconocido una realidad que es difícil de aceptar: en la educación y en la C&T&I los *costos son marginales crecientes*. Tal situación también se presenta en otras áreas, como la salud. Por lo tanto, si se quiere mejorar, los recursos tienen que aumentar en el margen. Y esta dinámica es exponencial y, además, no depende del ciclo del PIB, o de los movimientos de los precios de los minerales y los hidrocarburos.

- *La financiación mediante una contribución o un crédito condonable según la capacidad de pago*. Valdría la pena rescatar la propuesta de González y Bonilla (2008): los egresados de universidad pública que tienen un ingreso que los ubica en el grupo de contribuyentes deben pagar una contribución especial que permita obtener más recursos para la universidad pública.³

Gutiérrez (2010) propone un crédito universal que únicamente sería exigible cuando la persona tenga capacidad de pago. El egresado con un ingreso bajo no tiene que responder por el crédito. En el esquema de González y Bonilla, los dineros recaudados van al gobierno como cualquier otro impuesto. En la propuesta de Gutiérrez, los recursos recuperados van a la universidad donde estudió el egresado. Estas dos propuestas coinciden en la búsqueda de alternativas financieras basadas en la capacidad de pago del estudiante. Ambas fuentes de recursos complementan –no sustituyen– a las que existen hoy.

- *La financiación a través de impuestos generales*. La financiación de servicios que tienen costos marginalmente crecientes no puede hacerse mediante tarifas, porque su valor termina siendo impagable. Y, además, en el caso de la C&T&I, nadie está dispuesto a pagar un valor alto cuando el resultado es incierto. Por estas razones, la investigación de punta termina siendo financiada con dineros

³ “La contribución es una alternativa entre la matrícula y el impuesto. Combina la capacidad de pago y el beneficio. Son responsables de la contribución quienes hayan recibido el beneficio (estudiado en la universidad pública) y que tengan capacidad de pago, de acuerdo con su declaración de renta. La contribución ayuda a financiar la universidad pública y, además, favorece la solidaridad. Si a la persona le va bien en la vida, tal y como lo afirma en su declaración de renta, debe retribuirle a la sociedad los dineros que fueron invertidos en su formación” (GONZÁLEZ & BONILLA, 2008, p. 45).

públicos.⁴ Con los bajos niveles de tributación de la sociedad colombiana (20% del PIB),⁵ es imposible consolidar un proyecto serio de ciencia y tecnología.

- Las necesidades de recursos para el avance de la ciencia colocan a las universidades públicas y privadas en una situación similar. En ambos casos, se necesitan dineros públicos. Los avances en c&t&i no se pueden financiar solamente con matrículas. Las universidades privadas –sin ánimo de lucro– tendrían que cobrar una matrícula imposible para poder dar pasos significativos en c&t&i. Los montos de recursos que se requieren para el avance de la ciencia superan cualquier nivel de matrícula. Y el grado de imposibilidad se acentúa cuando la universidad pretende tener ánimo de lucro. En este caso, los excedentes de la institución tienen el único propósito de aumentar la riqueza de los dueños.
- *Regalías: mermelada delgadita sin proyectos estratégicos.* La nueva distribución de las regalías no permite concentrar los recursos en grandes proyectos de investigación. El ministro Juan Carlos Echeverry decía: “La mermelada debe distribuirse en toda la tostada”. Este principio terminó traducándose en dispersión de proyectos y en la falta de directrices que permitan focalizar los recursos en proyectos estratégicos. La afirmación de Echeverry es, por lo menos, irresponsable; sobre todo, cuando el país necesita que las regalías se dirijan hacia proyectos estratégicos. Ya se ha comenzado a sentir la rapiña de los gobernantes locales por el 10% de las regalías que va para el Fondo de Ciencia y Tecnología. Y, en esta disputa por la piñata, la directriz de COLCIENCIAS se difumina. La heterogeneidad de pequeños proyectos no permitirá avanzar en la consolidación de la c&t&i. Pero el daño no es solo para los proyectos de c&t&i, sino también para los proyectos que serán financiados con los fondos de compensación y de desarrollo. Esta segmentación de los proyectos sin criterios estratégicos se parece mucho al anterior sistema de reparto de las regalías. Desgraciadamente, no se avanzó. Y, en este proceso, las universidades

⁴ Entre el 2002 y 2007, en China e India, los recursos disponibles para c&t&i aumentaron más del doble. Esta dinámica es exponencial, como debería ser.

⁵ En Chile los tributos equivalen a 32% del PIB, y en el norte de Europa el porcentaje es de 55%.

han permanecido impávidas. Esta pasividad frente al manejo de los recursos destinados al Fondo de Ciencia y Tecnología contrasta con la oposición activa de las universidades frente al proyecto de ley que modificaba la Ley 30.

Conclusiones

Las propuestas de reforma de la Ley 30 deben comenzar con dos autocríticas. La primera, de las universidades –y sobre todo de las públicas–, que deben aceptar que la gestión administrativa es ineficiente. Y la segunda, de los gobiernos local y nacional, que deben reconocer que los costos de las universidades de calidad y los de la C&T&I son marginalmente crecientes.

La modificación de la ley debería llevar a plantear alternativas estratégicas, como la unificación de universidades públicas o la redefinición del manejo administrativo. La actual organización de las universidades no favorece la calidad. Habría que analizar por qué razón los miembros de los consejos superiores no han logrado incidir en la transformación de las pésimas condiciones administrativas de las universidades públicas.

Los cambios en la administración de las universidades tendrían que ver con tres dimensiones. La primera es la ampliación de las actividades de extensión. La segunda es el aprovechamiento de la autonomía de la universidad pública para el manejo de los recursos. Hasta ahora, la autonomía se ha centrado en la gestión del gobierno interno y en la libertad de cátedra, descuidando completamente la autonomía en el manejo de los recursos financieros. Y la tercera es la gestión de la planta docente.

Puesto que los costos son marginalmente crecientes, la *principal* fuente de financiación de la C&T&I tienen que ser los impuestos generales (renta, IVA, etc.). De todas maneras, es necesario estimular otras alternativas financieras (contribución a los egresados, créditos condonables, estampillas, regalías, donaciones, contratos de extensión, matrículas, etc.). La conjunción de esfuerzos financieros es absolutamente necesaria.

Finalmente, debe tenerse presente que el dinero debe llegar a instituciones universitarias de buena calidad.

Bibliografía

- GONZÁLEZ, J. & ANGULO, M. (2006). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo económico colombiano. La brecha entre el discurso y la realidad*. Mimeo. Bogotá: COLCIENCIAS.
- GONZÁLEZ, J. & BONILLA, E. (2008). La financiación de la universidad pública mediante una contribución. En *Financiación de la educación superior: dilemas y desafíos de la universidad pública colombiana para el siglo XXI* (pp. 41-58). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GUTIÉRREZ, C. (2010). *Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia*. Tesis de grado, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2011). *Propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992, por la cual se regula el servicio público de la educación superior*. Bogotá: MEN.
- TALEB, N. (2007). *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House.

Foro sobre la Reforma de la Educación Superior en Colombia.

Universidad del Rosario †

José Fernando Ocampo T.*

En este foro sobre la reforma de la universidad colombiana, quiero manifestar de entrada que me angustia que Colombia siga siendo un país subdesarrollado y que, como estrategia de desarrollo, se hubiera impuesto hace 20 años la llamada “apertura económica” y ahora embarquen al país en los tratados de libre comercio, especialmente, con los Estados Unidos. Esta nación tiene la capacidad de producir todo tipo de productos agrícolas, sin excepción alguna, para la alimentación y para la industria.

No, tanto la apertura económica como los tratados están convirtiendo al país en la producción de cuatro o cinco productos de exportación, de la palma africana o la yuca industrial, a las que se están dedicando miles de hectáreas en sitios estratégicos de la agricultura nacional. Entre tanto, tenemos que importar millones de dólares en alimentos, no solamente porque no estamos abasteciendo las necesidades nacionales, sino porque nos comprometemos en tratados de libre importación que quiebran a los productores nacionales.

Esta realidad angustiosa tiene que estar presente en la discusión de una ley de educación superior que va a definir los criterios de desarrollo de la universidad colombiana. Para adecuar el país a la realidad de la apertura y de los tratados, se está dando una dicotomía en la educación superior y básica

† Intervención realizada en el tercer foro: “Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”.

* Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana, PhD en Ciencia Política de la Universidad de California (EE. UU.). Se ha desempeñado como profesor universitario de la Universidad de Antioquia, Nacional, Distrital y Javeriana, entre otras. Fue miembro del Comité Ejecutivo de FECODE y negociador con el gobierno, por parte de FECODE, del Estatuto Docente. Autor de numerosos artículos sobre historia y educación, especialmente en las revistas *Educación y Cultura*, y *Deslinde*.

que la divide en unas cuantas instituciones orientadas a educación de alto nivel, de alta tecnología, de alto nivel académico y el resto a una educación de supervivencia. Tal escenario es más notorio en la educación básica y media, con la diferencia abismal entre la educación privada y la educación pública. Y con mucho más sentido si se tiene en cuenta que la educación es una base fundamental del desarrollo económico, un fundamento esencial del avance de las fuerzas productivas.

Hoy en el mundo sobresale un ejemplo avasallador como es el del desarrollo de China. Un país que hace sesenta años tenía un nivel de analfabetismo del 90% y en el que se morían al año cinco millones de personas de hambre. Actualmente, toda la población tiene educación gratuita. Se trata de una nación que en 1950 tenía 600 millones de habitantes y en el presente sobrepasa los 1.300 millones de habitantes. Pero su desarrollo económico y tecnológico asombra al mundo. Su desarrollo se hizo sin tratados de libre comercio, defendiendo su independencia y su soberanía. Y ha asombrado al mundo.

Este país se ha sometido históricamente a las condiciones de dominación que le han impuesto los Estados Unidos. Por supuesto, esta realidad no es nueva y ha definido la historia moderna de la universidad colombiana. En la década de los sesenta del siglo pasado, David Rockefeller, que viajaba por América Latina dictando las fórmulas de desarrollo, le dictaminaba a América Latina: “Lo que ahora se requiere es una ampliación de la división del trabajo entre las naciones del hemisferio occidental. En la actualidad los Estados Unidos están produciendo a un alto costo, tras murallas tarifarias y cuotas, bienes que podrían ser producidos más económicamente por otras naciones del hemisferio. Estados Unidos adolece de escasez de mano de obra calificada, y esta escasez tiene visos de empeorar”.

Y añade más adelante:

Con abundante oferta de mano de obra y niveles salariales muy por debajo de los vigentes en Estados Unidos, ellos podrían exportar alimentos procesados, textiles, calzado, confecciones y otras mercancías livianas, así como carne y otros productos agrícolas. (...) Los trabajadores saldrían de las haciendas hacia trabajos industriales mejor retribuidos. El aumento de ingreso mejoraría en general el nivel de vida, contribuyendo a mejorar la calidad. Estas naciones entonces

se convertirían en mejores compradores de los productos de alta tecnología de los Estados Unidos.

Esta fue la línea trazada por los Estados Unidos en América Latina para desarrollar una gran reforma de la universidad colombiana, que se efectuó en las décadas de los sesenta y setenta. Tal imposición de los Estados Unidos se refuerza ahora con el tratado de libre comercio. Yo me rebelo contra esta imposición e invito al país a que se rebele contra ella, pues, en términos reales, es una “imposición imperialista”.

El gobierno de Julio César Turbay Ayala impuso una reforma de la universidad colombiana con la Ley 80 de 1980. Significó, en esencia, una respuesta del gobierno a lo que había significado el movimiento estudiantil de 1971, en el que se había derrotado la injerencia estadounidense en el control del proceso de reforma, como consecuencia del cual las fundaciones extranjeras, como la Ford, la Rockefeller y la Kellogg, abandonaron el país. El movimiento estudiantil de 1971 clarificó los objetivos fundamentales de la reforma universitaria: autonomía académica, financiada por el Estado en la educación pública, libertad de cátedra, democracia en el gobierno interno, no al crédito educativo, alto grado de desarrollo de la ciencia y de la técnica.

La reforma de 1980 ignoró por completo a la comunidad universitaria. El gobierno se negó a discutirla con los profesores y los estudiantes. Así, se repitió el proceso en la Ley 30 de 1992, ya adecuada a la Constitución de 1991. Allí se comienza el proceso acelerado de privatización de la universidad pública colombiana. Una de las consecuencias más perniciosas de la reforma de 1992 lo constituyó la disminución progresiva del profesorado de tiempo completo en la universidad pública y la proliferación de universidades llamadas de garaje. Esta reforma lo que hizo fue la privatización de toda la educación universitaria en Colombia. El escándalo reciente de la empresa denominada Alma Mater formada por las universidades públicas del Eje Cafetero, dedicada a hacer negocios multimillonarios para la consecución de recursos, no es sino una de las consecuencias graves de la Ley 30.

El aspecto fundamental de la reforma universitaria es el de la autonomía. Autonomía que difiere entre la universidad pública y la universidad privada. En ambas, la autonomía académica es fundamental. Cada universidad tendrá su orientación académica y, aun, ideológica, los profesores gozarán de libertad de cátedra. En la universidad pública, no habrá autonomía financiera, porque será financiada por el Estado. En la universidad privada, la autonomía

financiera será limitada por las normas legales. Pero la autonomía tiene que ser consagrada en la ley como un punto fundamental de la nueva ley de la universidad colombiana. Y la autonomía tiene que ver con la calidad de la educación universitaria. La proliferación de universidades que yo llamo de garaje tiene que ser examinada seriamente en la nueva ley, como una degradación de la autonomía financiera.

En Colombia, son muy pocas las universidades que responden por una formación profesional de alta calidad, con profesorado de tiempo completo, con investigación de alto nivel. Las contamos con los dedos de la mano. En este momento el movimiento estudiantil que se ha rebelado contra el proyecto de ley presentado por el gobierno de Juan Manuel Santos debe tener en cuenta las bases históricas por las que ha luchado en el último medio siglo. Por una universidad de alto nivel científico, con condiciones democráticas y que le sirva al desarrollo del país, un desarrollo independiente y soberano. Esa debe ser la meta de la nueva ley de educación superior.

La reforma universitaria no puede definirse por las exigencias de los tratados de libre comercio que el país está firmando, especialmente con el de los Estados Unidos. Por el contrario, tiene que orientarse a la consecución de los objetivos fundamentales de un desarrollo independiente y soberano.

Bologna Process: Impact and Challenges to Latin America's Higher Education Sector †

José Manuel Restrepo A.*

Education is a progressive discovery of our ignorance.

Will Durant (1885-1981), us author and historian.

More often than not we view things, situations and problems from a limited or narrow perspective and our pre-conceived ideas influence the way we analyze or interpret things. This is best illustrated by the artist, Istvan Banyai, in his wordless book, *Zoom*, which takes our gaze from what looks like a real farm but in fact is a toy farm, which in turn is not what it seems to be but a mere drawing in a children's book, and so the story goes on with constant surprises along the way. As his illustrations unfold, we realize that we are actually looking at an endless array of pictures within pictures and nothing seems to be what they are supposed to be. As you zoom out, the larger picture is revealed and we see the essential points with the details being put into context.

This is a depiction of how we often view our own world. Oftentimes we are so focused on our own realities, concerns, pre-conceived ideas that we

† Intervención realizada en el segundo foro: "Tendencias y retos de la Educación Superior en el mundo".

* Economista de la Universidad del Rosario, especialista en Finanzas de la misma universidad y en Alta Gerencia del INALDE; con título de Maestría MSc en Economía del London School of Economics y es candidato a Doctor en Business Administration in Higher Education Management, título otorgado por la Universidad de Bath - Escuela de Negocios (Inglaterra). Ha mantenido estrecha relación con la Universidad del Rosario en algunos cargos, entre los que se destaca su paso por la Vicerrectoría. Su experiencia le ha permitido ejercer tareas como consultor empresarial, así como asesor en temas de calidad y acreditación de instituciones de educación superior. Autor de un importante número de escritos entre libros, disertaciones meritorias, borradores de investigación y artículos académicos publicados en el ámbito nacional e internacional. El periódico *El Nuevo Siglo* publica semanalmente una columna también de su autoría. Actualmente, se desempeña como Rector del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA).

become oblivious to the fact that we are part of a macrocosmic world. The education sector is not exempt from this restricted or shortsighted vision. The academic sector and its role in this global world can either be seen with a narrow vision or can be analyzed with a broader perspective to have the right context and understanding.

In this article I will discuss the Impact and Challenges of the Bologna Process to Latin America's Higher Education Sector. To avoid falling into the trap of analyzing the topics with a myopic perspective, I will try as best as I can to examine the issues by using the opposite technique of "Zoom", that is, to start from the big picture first and zoom in on the details that I consider crucial.

Globalization has changed the face of many industries and sectors in more ways than we can imagine. The education sector where ideas and talents are cultivated has not been isolated from this phenomenon. Jack Welch rightly puts it "Globalization has changed us into a company that searches the world, not just to sell or to source, but to find intellectual capital - the world's best talents and greatest ideas".

Against this backdrop, the higher education sector faces important challenges and universities have a critical role to play. The higher education sector is growing rapidly and one of the manifestations of this is the increased flow of students and scholars among countries. This phenomenon accompanied by the fast pace of development of technology and industries as well as the strong demand for the best talents across borders imply that in order for universities to thrive competitively, they must be aware of what is happening around them locally and internationally, and implement the changes necessary to respond to the shifting needs of industries and the society. In general, there is a wide agreement that great universities have three major roles: (1) excellence in education of their students; (2) research, development and dissemination of knowledge; and (3) activities contributing to the cultural, scientific, and civic life of society (LEVIN et al., *What is a World Class University*, 2006).

Therefore, the quest for "world class university" status or international recognition and accreditation, alongside the pursuit of meaningful institutional partnerships and competition for best the professors/researchers to produce the best research, talents and ideas for society's benefit have become both a challenge and aspiration for many Higher Education Institutions.

More and more colleges and universities are recognizing the importance of not only providing educational formation that will prepare students competitively (with the right skills and competencies) for future careers but also of incorporating in their core missions the international dimension of education. For many universities, one if not all of these strategic actions, forging strategic partnerships and cooperation with international counterparts, producing and attracting the best minds and talents worldwide, generating high quality research in collaboration with peer universities and industries, embarking on faculty and student exchange, internationalizing curricula and making sure that the learning outcomes of graduates are relevant to industry needs have taken center stage in their internationalization process.

Europe has made important strides in this respect. European countries have embarked on a revolutionary cooperation efforts known as the Bologna Process, which is an education reform process started in 1999 aimed at creating the European Higher Education Area (EHEA). The objectives of this cooperation process are to: enhance the competitiveness and attractiveness of the European Higher Education through international cooperation and academic exchange; encourage greater mobility of students, graduates, staff; guarantee high quality education through implementation of quality standards; and promote employability, preparing students for future careers, though a harmonized system based on undergraduate and postgraduate studies with easily readable programs and degrees. The creation of the EHEA became a reality with the Budapest-Vienna Declaration of March, 2010, and with the wide participation of 47 member countries (European Commission).

There are many aspects about the Bologna Process, which have been the subject of many reviews and analyses from policymakers, analysts, academics. One that has attracted many discussions has been the adoption of a coherent system of academic study- the three-cycle system: Bachelor, Master, Doctorate to ensure more comparability and compatibility of higher education in Europe. In this harmonized system, the progression from one degree to another is based on credit accumulation and on the length of degrees, where the first two tiers (Bachelors and Masters) generally add up to 5 years in different cycle variations 3+1, 4+1, 3+2, 4+2 (NAFSA 2008 Regional Conference Briefing: NAFSA Bologna Task Force).

The other tool which is central to the Bologna Process is the European Credit Transfer System (ECTS). Through the ECTS, there is more transparency

in the information on courses, including detailed descriptions of study programs, units of learning, university regulations and student services. Course descriptions contain learning outcomes –what students are expected to know, understand and be able to do, and workload– the time or the number of hours per credit needed to achieve these outcomes (European Commission).

Another important milestone in the Bologna Process is the creation of the Diploma Supplement (DS), which as the name implies, accompanies the higher education diploma. This document is very useful to both students and employers as it provides a more comparable description of the academic career and the competencies acquired during the study period. This allows employers to hire graduates from other countries with the skills set they require and at the same time enables students or professionals to access opportunities of work or further studies abroad more easily (European Commission).

The other aspect is related to Quality Assurance. European countries members of Bologna are faced with the task of not only strictly implementing quality standards within but also to look outwardly to ensure that these indicators (accreditation and qualifications framework) are consistent with international standards. This is essential in guaranteeing high quality education and to enhance student and scholar mobility among member countries.

Finally, echoing to other parts of the globe are the higher education priorities for the coming decade set by Bologna including social dimension: equitable access and completion, lifelong learning, employability and student-centered learning and the teaching mission of higher education.

Why has the Bologna Process attracted widespread attention? The answers have already been laid out.

First, Bologna Process is widely documented and analyzed because of the economic and political importance of Europe and the ramifications of these reforms to the outside world.

Secondly, the fact that cooperation in education as part of a greater economic, political and cultural agenda can take place or has taken place without major conflicts and with the overwhelming participation of many countries with very diverse higher education systems, possessing a long history, tradition and academic strengths in areas of study key to the development process such as science, technology and other fields (MALO, 2005).

Finally, the fact that this is a “work in progress” and that many important lessons can be drawn from this process have made this reform process all the

more compelling and interesting and easier to relate to for many analysts and policymakers.

In the case of Latin American and Caribbean countries (LAC), Bologna has opened up new perspectives in the higher education sphere. Universities from Continental Europe were the model followed in LAC and traditional and historical ties continues to exist between Europe and LAC. As a result, several cooperation programs, initiatives and projects have been implemented between EU and LAC regions.

During the European Union –Latin America–Caribbean Ministerial (EULAC) Conference held in November 2000 in Paris, the Ministers saw the need to establishing the EULAC higher education framework to foster the emergence of a EULAC Higher Education Area, which promotes cooperation on specific areas to facilitate knowledge sharing, technology transfer, student, faculty and staff mobility and encourages better comparability and establishment of compatible credit systems in the higher education sector between the two regions (ZGAGA, *Looking out! The Bologna Process in a Global Setting on the “External Dimension” of the Bologna Process*, 2006).

Likewise, the 6x4 UEALC P is the result of joint collaboration efforts between European Union and Latin American institutions with strong interest in analyzing the similarities and differences in the practices of universities specifically in aspects related to teaching and research, organization and evaluation of study programs. The overarching goal of this is to induce the transformation of the higher education sector and to pave the way for the establishment Common Higher Education Area in Latin America (<<http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/02.pdf>>).

The Tuning Latin America project is a reflection of what was done in Europe through the Tuning Educational Structures in Europe started in 2000, which was a project linked to the political objectives of the Bologna Process. Its general objective is to contribute to the creation of a Higher Education Area in Latin America through curriculum convergence. This is an independent project, promoted and coordinated by universities in many different countries in both Latin America and Europe and puts the importance on competences in the process of curriculum reform and modernization (<<http://www.tuningal.org/>>).

INNOVA-CESAL is an academic cooperation initiative spearheaded by the Universidad Veracruzana in Mexico with seven other institutions from

Latin America and Europe. Its main goal is to contribute to the transformation of the practice of teaching in universities to improve students' learning and prepare them better for their professional careers and for their effective insertion to society. This project covers many aspects, academic formation, pedagogical practices, curricular structure and faculty formation (http://www.innovacesal.org/innova_public/).

These projects at the macro level are accompanied by reform initiatives at the national levels of participating countries in Latin America, which will not be the subject of this article.

The above discussions show clearly that the Bologna Process has a reverberating effect on other parts of the world specifically in Latin America. It has encouraged new debates, posed challenges and opportunities for internationalizing higher education institutions, promoted collaboration based on partnerships, and strengthened cooperation, research capacities, innovation and creativity of universities within the Latin American Higher Education System.

Despite these progresses, both EU and LAC countries still have a long way to go and many challenges to face to achieve the set goals towards transforming deeply their higher education sectors at par with international standards.

In the case of Europe, continued efforts are needed in the areas of Life Long learning in higher education, interconnected and coherently structured higher education in cycles, move from an encyclopedic model of education (based on contents) to a study program based on competencies and learning of students, emphasis placed on cooperation and partnerships, quality standards, student and faculty mobility, comparability of curricula and internationalization of higher education.

In Latin America, there is still the prevalence of problems related to visa denials for students and scholars, imbalances in student and faculty mobility, and lack of reliable information about faculty mobility or practically the non existence of consolidated statistics on mobility between the two regions.

Therefore, to sustain the improvements in the LAC higher education sector, continued and joint work must be done in the following areas: increase the understanding of the concept of life-long learning and contextualize this within the realities of the region; enhance knowledge of accreditation models to allow interregional quality recognition; implement measures to address problems/issues related with imbalance in mobility and its measure-

ment, with nomenclature and duration of programs, inexistence of Diploma Supplements, and the lack of credit system practice in LAC.

There is no doubt that changes brought about by globalization have come knocking at our doors and they are here to stay. Arguing against globalization is like arguing against the laws of gravity (Kofi Annan). LAC needs to continue implementing policies and reforms that will enable its higher education sector to become a major catalyst in promoting economic, social, political and sustainable development. For their part, higher education institutions should openly welcome change and embrace the challenges that come with it. Institutions which ignore a changing environment are at their peril and like dinosaurs, they risk becoming exhibits in a kind of cultural Jurassic Park: places of great interest and curiosity but increasingly irrelevant in a world that has passed them by (KELLOGG COMMISSION, *Taking charge of change*, 1996). Fortunately, we have education on our side that allows us to progressively discover our ignorance and, as such, it encourages us to keep on searching and learning.

Bibliography

Global Map of Higher Education.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. <<http://www.iie.org/>>.

———. (2009). All Places of Origin of International Students, Selected Years: 1949/50-1999/00. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Retrieved from <<http://www.iie.org/opendoors>>.

———. (2011). International Student Totals by Place of Origin, 2009/10-2010/11. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Retrieved from <<http://www.iie.org/opendoors>>.

LEVIN, H.; WOOK, D. & OU, D. *What is a world class university?*

MALO, S. (2005). *Presentation 6X4 UEALC Seis profesiones en cuatro ejes, un diálogo universitario.*

MARMOLEJO, F. *Internationalization of Higher Education: the Good, the Bad, and the Unexpected*, in <<http://chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected/27512>>.

NAFSA (2008). *Regional Conference Briefing: NAFSA's Bologna Process Task Force Presentation.*

- ZGAGA, P. (2006). *Looking out! The Bologna Process in a Global Setting on the “External Dimension” of the Bologna Process*.
Presentation of Dr. Johannes Abele Saarland University, Bologna Büro “Internationalisation of European Higher Education: The Bologna Process”.
Presentation of Dr. José Manuel Restrepo to the DAAD on Achievements and remarkable changes due to the Bologna Process: The case of Latin America.
Presentation of Dr. José Manuel Restrepo to the DAAD on Imbalances outside of EHEA.
THE EUROPEAN COMMISSION. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm>.
THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. <<http://www.ehea.info/>>.
The official Bologna Process, July 2007 to June 2010, <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>>.
World University Rankings Websites (QS, THE, SJTU).
YELLAND, R. *The globalisation of higher education*. OECD Directorate for Education, <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3731/The_globalisation_of_higher_education.html>.

Una nueva educación para una nueva civilización†

Juan Esteban Constaín*

Michel Serres, el célebre filósofo de la ciencia y académico aquitano, acaba de publicar un pequeño libro, casi un libelo, un manifiesto, un panfleto; 80 páginas de letra grande y negra. Se llama *Petite Poucette* y ya el título es un juego de palabras, porque en francés ese es el nombre coloquial y callejero del dedo pulgar, y también el de Pulgarcito, el famoso personaje de Charles Perrault que era pequeño y escurridizo, pero tan inteligente y hábil que logró salvar a sus hermanos de un gigante, al que además le robó las botas mágicas para llegar adonde fuera en pocos pasos. Así que Serres empieza su libro con esa metáfora: la del pulgar que es el dedo –dice– que más usan los jóvenes de hoy al vivir su vida por el teléfono móvil, y la de Pulgarcito: el héroe del ingenio y la creatividad.

Quizá nos parezca terrible todo lo que está pasando con la tecnología en nuestro tiempo, tantos avances en tan pocos segundos, tanta información circulando frenéticamente sin que podamos siquiera digerirla, la pérdida de las “buenas costumbres”, el ensimismamiento de todos en sus computadores y sus BlackBerrys y sus *chats*, la sensación soberbia de que no hay que buscar nada porque ya lo tenemos en el bolsillo, en fin; pero no todo debe ser tan malo, no podemos ser tan duros con los nuevos. Porque además nada hay más antiguo que el futuro y el temor al futuro y la ilusoria creencia de que todo tiempo pasado fue mejor.

† Intervención realizada en el segundo foro: “Tendencias y retos de la Educación Superior en el mundo”.

* Doctorado en Historia del Mediterráneo de la Universidad de Venecia, magister en Historia de Venecia, historiador del Melton College. Docente de la Universidad del Rosario, profesor de las facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales, con especial inclinación y dedicación a las áreas de filología e historia cultural. Autor de diversas publicaciones.

Siempre, desde el principio de los tiempos, la humanidad se ha quejado de su presente decadente y ha añorado el paraíso perdido de la víspera. De allí otra duradera tradición humana, la de observar con horror y sobresalto las nuevas costumbres que cada generación trae consigo e impone por las buenas o por las malas. Pero así se ha hecho la cultura, el progreso, y, como dice Serres en *Petite Poucette*, en vez de atormentarnos tanto con lo que está pasando, deberíamos reconocer todas las maravillas que hay allí implícitas, y deberíamos ayudarles a los niños de hoy, los “nativos digitales”, a entender mejor el mundo que les tocó en suerte y el enorme privilegio de estar asistiendo al nacimiento de una nueva civilización.

Pero, si la añoranza de un pasado inventado e idílico es una de las dos tradiciones más antiguas del hombre (creo), la visión apocalíptica sobre el presente es la otra. A ambas las tengo muy bien documentadas desde hace años, y en mi biblioteca no cabe un solo recorte más que dé cuenta de alguna de las dos opciones mencionadas, o ambas a la vez. La de quienes viven maldiciendo a su tiempo y la de quienes creen que “nunca antes” al mundo le habían pasado tantas cosas.

Abran ustedes, si no, un periódico cualquiera de cualquier lugar del mundo en el siglo XIX; abran la página editorial, el suplemento literario. Les aseguro que alguien habrá escrito un artículo sobre el tren o sobre el telégrafo, diciendo que “nunca” como entonces se había avanzado tanto y el progreso había llegado tan lejos. ¡En el siglo XIX, cuando Julio Verne estaba prediciendo y narrando un viaje a la Luna! Así que esa es otra vieja maña nuestra: creer que somos únicos, que nacimos –todos, desde el principio– en una época privilegiada que tuvo que dar fe del nacimiento de lo nuevo. Pero es que lo nuevo nace todos los días; no hay nada más viejo, ya lo dije, que lo nuevo.

¿Cómo saber entonces cuándo se producen de verdad cambios trascendentales en la estructura histórica de la sociedad, cuándo ocurre el nacimiento de una nueva civilización y no solo el giro de la esquina de una nueva generación? La cuestión no es fácil, claro que no, por ese error de perspectiva del que hablaba antes que entraña todo tiempo presente: cada quien vive su vida como si fuera la única y la última –y lo es–, y nadie va a decir que le tocó una época mediocre y apacible, sin sobresaltos.

Pero insisto: ¿cómo saber entonces cuándo cambian de verdad las cosas? Ese es, sin duda, uno de los “temas de nuestro tiempo”, como diría José Ortega y Gasset, el gran Ortega. Porque además están también los distintos ritmos

en la evolución de la cultura y de la sociedad, las distintas “temporalidades”: la corta duración de los hechos y del tiempo, regida por el cronómetro; la duración media de las coyunturas, cuyo calendario es una piedra de sol; y la larga duración de los procesos, de las lentas y esenciales transformaciones de la estructura de la vida y los valores, que es como la precesión de los equinoccios.

En ese complejo entramado de cauces que van a velocidades diferentes, ocurre la historia y sus hitos, y constantes y grandes cataclismos. Allí se dan las pulsaciones de la vida cotidiana, los remolinos superficiales de la política, la construcción de las mentalidades, las revoluciones, todo; la conciencia histórica termina siendo, así, la punta de un iceberg que lleva en su seno sedimentos prehistóricos que no por serlo dejan de tener un significado, una presencia en el hielo. Como en los descubrimientos arqueológicos de antiquísimas ciudades, que al ser excavadas tienen distintas capas que pertenecen a distintos momentos de su desarrollo y su evolución. Pero el corte vertical extrae de la tierra todo el pasado de la ciudad, su totalidad que luego se fragmenta y se comprende; eso somos.

Pero ¿dónde estamos ahora? Se habla mucho de los nuevos tiempos, de los nativos digitales, de la nueva sociedad del conocimiento y las comunicaciones, y no sé qué más cosas. Y es cierto; el propio Serres lo dice en su libro: “La evolución de la humanidad podría pensarse desde tres grandes hitos: la escritura, la imprenta e internet”. Se trata de una vieja y eficaz estrategia historiográfica, aunque no exenta de polémicas y revisiones, y debates y demás, para poder medir el significado de cada etapa del desarrollo de la cultura y la civilización, sin mencionar siquiera aquí, porque acabaríamos muy lejos, las discusiones filosóficas sobre lo que es la una y lo que es la otra, y etcétera.

Pero usar la evolución material y tecnológica de la especie permite encontrar indicadores objetivos, tangibles, de la vida de la gente y sus cambios más importantes. Por eso, cuando hablamos de la prehistoria, interpretamos sus utensilios como un relato inmejorable de su proceso evolutivo y mental; por eso, hablamos de la “civilización del libro”, de la galaxia Gutenberg: porque en objetos materiales que fueron posibles gracias a la técnica, se resume también un repertorio axiológico y moral, estético, jurídico, vital. En la civilización, está la cultura, como decía Norbert Elías.

Y esta época nuestra es sin duda el resultado de una sucesión impresionante, exponencial, de transformaciones tecnológicas que han hecho que la cultura haya cambiado tanto, tanto, que por eso se habla con tanta certeza de

que estamos asistiendo al nacimiento de una nueva civilización, no solo al tránsito de una nueva generación. Porque además cada nuevo invento lleva dentro de sí, como siempre, las claves de su propia evolución, pero ahora ello ocurre a un ritmo tan poderoso y voraz, que no sería un exabrupto decir que las cosas nacen viejas, obsoletas, con la promesa de su inminente e interminable versión mejorada; la próxima, la nueva.

Y todos vivimos ansiosos, consumiendo aparatos que muy pronto se nos van a disolver entre los dedos, y que a la vuelta de un año o dos, a lo sumo, ya son piezas de museo, testimonios arqueológicos. No solo la historia ocurre más rápido ahora, también la arqueología. Por eso, hacía la advertencia allí arriba: no es que antes la humanidad no cambiara o no inventara cosas, por supuesto que no, pero indudablemente, desde mediados del siglo xx, tales cambios han ocurrido de manera tan rápida y copiosa y arrolladora (abrumadora), que por eso usé para definirlos la expresión “exponencial”: porque apenas ha habido tiempo para asimilar esa nueva cultura que crece y crece y se multiplica, que lo atraviesa y lo transforma todo a su paso: la política, la literatura, el pensamiento, el amor, la amistad, la familia, la vida. En solo un siglo (desde 1906), la especie humana se quintuplicó, y rasgos inmutables de la sociedad que estuvieron allí por milenios parecen ahora vestigios prehistóricos. Como cuando los nativos digitales ven una foto del siglo xix y creen que pertenece a la prehistoria; quizá no estén del todo equivocados.

Por esto, el tema del futuro de la educación superior y su relación con las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento y las comunicaciones es tan importante, tan vigente, tan necesario y tan complejo; más en este contexto al que hemos sido convocados hoy. Porque además la educación –así, como un concepto universal– es tal vez el asunto más hondo y definitorio de la vida social, y los perfiles que le asignemos, como decía Jaeger, serán en últimas los que determinen también a la cultura y al individuo, al ser. De modo que no es una cuestión menor, ni logística, ni económica o financiera o política; no es ni siquiera una discusión material sobre cupos y cobertura y obsesiones así, tan recurrentes y obligadas e insoslayables.

No: estamos ante un problema filosófico de muchísimo fondo, quizás el mayor, del cual se derivan valores esenciales que van a establecer el lugar de la especie humana, su supervivencia, su índole, su triunfo o su derrota, en este nuevo mundo. No se puede hablar de nada hoy –de la democracia, de la riqueza, del conocimiento– si no sabemos primero cuál será el rumbo de la

educación tras la revolución digital. Cuánta educación queremos y necesitamos; cuál vamos a dar, y a quiénes. Lo otro vendrá después y, aunque muchos no lo crean, será más fácil. Primero, hay que discutir lo importante, luego lo urgente; lo importante suele ser lo más urgente aunque no lo parezca.

Y al hablar de “la universidad”, además, estamos hablando de una institución muy definida de la cultura occidental. Con sus antecedentes clarísimos en India o en la Grecia antigua o en Bizancio, sí, pero nacida en un momento concreto de la historia europea: la baja Edad Media. Lo que pasa es que luego la universidad fue el escenario (uno de los escenarios; uno de los más importantes) en que nació la modernidad, y también se volvió una suerte de “conquista universal”: algo que existe y funciona no solo en Occidente, sino en todas partes, desde China hasta Irán, desde Cuba hasta Malasia. Pero en el fondo la universidad siguió respondiendo, siempre, a lo que fue su misión desde cuando en el siglo XI se fundaron las primeras del medievo, en Bolonia, en Oxford, en París.

En ese momento, una tremenda crisis de la civilización amenazaba con llevar al olvido un sinnúmero de saberes que se habían construido durante siglos, y, para preservarlos, se tuvo que crear un refugio en el que esa planta de la cultura —la gramática, la música, la retórica, la astronomía, todo lo que valía la pena ser sabido y aprehendido— no iba a ser talada por la barbarie y la desmemoria y la indolencia. Ese era también el nuevo significado de la palabra latina, *universitas*, que se usó para nombrar tal creación: **la totalidad de las cosas que valían la pena; la suma del conocimiento de lo humano y lo divino; el universo en un lugar, la universidad.**

La universidad era, así, una institución decididamente universal y enciclopédica, una especie de cernidor de la información en el que todo se jerarquizaba y se organizaba y se cuidaba, mientras afuera campeaban la ignorancia y la peste, el amor cortés, la poesía de los trovadores y los troveros. La Iglesia fue fundamental en ese proceso, claro, porque entonces se creía que la teología era la ciencia principal, la primera entre todas. Pero no importa: luego, la tradición universitaria se fue secularizando también, y dejó de ser la sede exclusiva de lo general y universal, de las “humanidades”, para abrirles paso a las ciencias exactas, al método científico moderno, a la especialización y al conocimiento empírico del universo en todas sus facetas. Se supone que hoy esa tradición debería seguir vigente, y que en ella se educan quienes se vuelven justamente eso: profesionales, conocedores exhaustivos de su disciplina y de

las grandes cuestiones y corrientes que la nutren. En un mundo cada vez más dependiente del conocimiento y la formación y el dominio de la información.

Y allí está, desde luego, el gran desafío que la era digital, la nueva civilización, le está planteando a la universidad. Porque durante siglos la universidad fue lo que dije antes: una institución enciclopédica, un depósito laberíntico del saber y la cultura. También un espacio de reflexión y de interpretación, cierto, pero ello no era posible si no se accedía a esa especie de “conocimiento iluminado” que las universidades albergaban dentro de sus muros; la ilustración estaba sobre todo allí. Por eso, había una relación tan estrecha entre la cultura universitaria y la “civilización del libro”, porque la una se nutría de la otra y viceversa, y la construcción del conocimiento era un proceso impensable por fuera de los límites del texto, del libro.

No en vano ambos universos, siempre tan ligados, están hoy repensándose y en crisis, pues una cosa era enseñar cuando la gente tenía que ir a una biblioteca para aprender, y otra muy distinta es hacerlo ahora cuando basta hundir una tecla, y en minutos accedemos a caudales descomunales de información, contra los cuales cualquier otro dispositivo, incluyendo a la mente humana, puede competir. Pero allí está también la gran ventaja: las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones no son una amenaza contra la cultura (ni contra la universidad), sino un recurso inmejorable, una posibilidad maravillosa de replantear de tajo ancestrales procesos y rituales y conocimientos, y llevarlos a un nivel aún mayor y mejor, más útil para todos. Con grandes cambios, sin duda, porque la humanidad ha cambiado; ya lo dije: es una nueva civilización. Y hay cosas, como la lectura o la manera de relacionarnos con los demás o la forma de gobernar, que nunca volverán a ser como antes, pero hay que interpretar este nuevo mundo, y aprovecharlo de la mejor manera posible.

Curiosamente, jamás como ahora había sido tan fácil acceder al conocimiento en su mejor versión –primeras ediciones, bases de datos, bibliotecas virtuales, en fin– y la gente ha sido víctima un poco de esa superabundancia, de esa saturación: todo es tan fácil ya, que nadie lo valora ni lo busca; tenemos todo tan al alcance de nuestra mano, que ya no la estiramos. Pero quizás allí esté también el otro gran desafío, trascendental, de la universidad como uno de los pilares de la civilización: en la difícil y hermosa tarea de volver a suscitar en todos la pasión por el saber, el amor por el conocimiento. Se trata, no lo niego, de una reivindicación del origen medieval y filosófico de la universidad; y qué.

En el siglo XI, se crearon las universidades como un antídoto contra la ignorancia y la barbarie; hoy es igual, porque acaso las universidades tengan que volver a discernir lo importante de lo urgente, y tengan que ser nuevamente (a la antigua) el refugio de lo que vale la pena: las artes, las letras, la física, la medicina, la economía, las humanidades, la humanidad. Hoy, la barbarie y la ignorancia están disfrazadas del exceso informativo, de la desmesura y la tiranía de los datos. Por eso, los profesores, dice Serres, somos aprendices. Hoy más que siempre, por suerte. Porque nuestro destino es lograr que el conocimiento esté en la mente, no en la máquina.

Análisis de algunos elementos esenciales de la educación superior en Colombia †

Paulo Orozco D.*

Los planteamientos de este documento son de carácter personal del autor y corresponden a una expresión de su experiencia personal, no comprometen ni pretenden representar a la institución.

Introducción

La educación superior colombiana se encuentra en la agenda pública a raíz de los debates que se han suscitado con respecto al proyecto de reforma que fue presentado y retirado por el gobierno en el año 2011; el ánimo del proyecto era esencialmente hacer algunos ajustes a la Ley 30 expedida el 28 de diciembre de 1992 para determinar la organización del servicio público de la educación superior.

Hay motivos profundos para abordar el tema de transformar la educación superior. Los más relevantes tienen que ver con los cambios de entorno realmente dramáticos que han ocurrido en el mundo entre 1992 y el 2012. ¿Qué es lo que ha cambiado?

Se profundizó el fenómeno de globalización de la economía, se aceleró el cambio tecnológico, hay avances de ruptura en el conocimiento de la sociedad

† Intervención realizada en el primer foro: “Balance de la Ley 30 de 1992: avances, aportes y elementos esenciales”.

* Físico, magíster en Física Atómica y Molecular de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Física de Materiales, de la Universidad de Bristol (Inglaterra); también es PhD de esta misma Universidad. Realizó un año de entrenamiento en Investigación Experimental en Física de Superficies, en la Universidad de Uppsala (Suecia). Profesor e investigador en la Universidad Nacional durante 33 años. Fue presidente de la Sociedad Colombiana de Física y Secretario Ejecutivo de la Asociación de Sociedades de Física de América Latina. Actualmente, es el director del Centro de Excelencia CEIBA, una alianza entre las universidades de los Andes, del Rosario, Pontificia Javeriana y Nacional de Colombia, en temas de modelamiento de sistemas complejos.

y de la naturaleza, se estableció el proyecto de genoma humano que culminó en el 2003 estableciendo los 80.000 genes que codifican la información necesaria para construir y mantener la vida, entramos a un momento histórico que se denominó sociedad de la información y la comunicación, y rápidamente, en pocos años, se migró a la llamada sociedad del conocimiento.

Las economías avanzadas se distinguen en este período con mayor énfasis de las atrasadas porque las primeras están soportadas en el conocimiento, el acceso a internet ha tenido un despliegue fenomenal, las redes sociales son lo que está al orden del día para relacionar a los individuos, la ubicuidad es una nueva propiedad de la sociedad, afecta los sistemas de salud –telemedicina, telesalud–, de trabajo –teletrabajo–, de educación –teleeducación–, de entretenimiento –teleocio–.

Se entiende que el conocimiento de las personas rápidamente se vuelve obsoleto y se desarrolla profundamente el concepto de que la educación es un proceso a lo largo de la vida. En muchas áreas del conocimiento, es probable que los estudiantes de una maestría especializada encuentren que al cabo de dos años el conocimiento específico ha cambiado tanto que su aprendizaje ya está atrasado.

Todo lo anterior constituye un conjunto de buenas razones para meditar con seriedad los cambios que deben proponerse al sistema de educación superior para que cumpla su cometido en proporcionar elementos de mejora de la calidad de vida y bienestar en la sociedad.

Ante las nuevas condiciones producidas por la transformación de la sociedad, se necesita proponer y elaborar la construcción de un nuevo entorno pedagógico; las nuevas generaciones también han cambiado respecto a las anteriores, sus equipamientos mentales son diferentes a los del siglo pasado. Los nativos de internet tienen un comportamiento y una actitud esencialmente distinta frente a la tecnología que los no nativos. Hay que tener en cuenta que en esta coyuntura el mayor porcentaje de maestros de todos los niveles de la educación son no nativos de internet, lo cual genera aún mayores dificultades para tener un sistema de educación superior acorde con las circunstancias actuales.

Los viejos modelos didácticos deben revisarse profundamente. Es claro que muchos análisis de la nueva situación van a estrellarse contra concepciones conservadoras, reacias al cambio. Bienvenido el debate, en la aparición de

polos conceptuales diversos habrá una gran riqueza para acertar en un nuevo modelo de sistema de educación superior.

1. Una visión muy sintética de la Ley 30

Aun en el medio universitario, la existencia de la regulación en el sector es bastante ignorada por la generalidad de profesores y estudiantes.

En el momento de la expedición de la Ley 30, el autor era profesor e investigador en la Universidad Nacional de Colombia (UN) y, dadas las ocupaciones en proyectos con grupos de investigación, estudiantes y el desarrollo de las tareas docentes, poco se percató de la expedición de la ley y de su contenido; dentro de las remembranzas de la época, el tema de la Ley 30 no constituyó un espacio de discusión o análisis de los colegas profesores del departamento de física de la UN donde realizaba sus labores. Ahora, siendo miembro del Consejo Superior de la UN, por supuesto, resultó muy importante estudiar la Ley y tenerla en cuenta para el funcionamiento del CSU.

Este fenómeno de poco conocimiento de las normas de la educación superior es bastante corriente en la universidad colombiana; en general, los profesores están dedicados a los aspectos docentes e investigativos y no están al orden del día las discusiones sobre regulación. Mirando la importancia de la participación de los estamentos universitarios en un proceso de reforma de la reglamentación, es muy deseable que se hagan campañas bastante extendidas y profundas si se quieren tener opiniones del grueso de los profesores y no solo de los activistas; algo del mismo tenor ocurre con el estamento estudiantil.

La Ley 30 fue un ordenamiento que correspondía a un momento histórico del país. Se declararon unos principios y los objetivos del sistema, se organizó el esquema donde aparece lo que van a ser las instituciones de este último. Se desarrolla el concepto de autonomía universitaria; se define y especifica el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); se reasignan las funciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); se establecen los sistemas de acreditación e información para vigilar la calidad de las entidades del sistema; se declara el régimen especial de las universidades del Estado y sus órganos de gobierno, sus regímenes de contratación; se define la autonomía universitaria; se presenta el régimen financiero, se regula sobre las universidades privadas y las del sector solidario...

Luego, la Ley habla de los regímenes del personal docente y administrativo, profesores, trabajadores y estudiantes, se desarrollan disposiciones transitorias y generales; se plantea el régimen de la Universidad Nacional en términos amplios, y el rol de la Universidad Pedagógica Nacional como universidad asesora en temas de pedagogía. También menciona en forma genérica lo que serían los centros regionales de educación superior.

Curiosamente, en la Ley 30 se creó un espacio para lo que se denominan las universidades del sector solidario. Por influencia de uno de los firmantes de la Ley, el presidente de la Cámara de Representantes, César Pérez García, quien a su vez era miembro directivo reconocido de la única universidad cooperativa existente en el país, esta norma tampoco se salvó de tener un artilugio introducido por los intereses particulares de este parlamentario.

2. Reflexiones sobre el papel de la educación superior en la sociedad

Sin la menor duda, se puede aceptar que hay consenso pleno en la sociedad respecto a que la educación en general, y la educación superior en particular, es un factor de promoción social y una herramienta de equidad e inclusión, eventualmente la más importante.

Uno no se puede imaginar un país en condiciones distintas a 10, 20 o 30 años si no se imagina un país capaz de llevar educación a todos los niveles de la población como un instrumento fundamental para construir de verdad esa anhelada sociedad donde hay equidad, inclusión y bienestar. Hoy, Colombia tiene índices de inequidad de los más altos del mundo. Hay reducidas oportunidades de educación superior para sectores amplios de la población y esta educación es la que marca las oportunidades hacia adelante. Los logros de calidad de vida y bienestar serán dependientes de lo que hoy se haga en términos de políticas públicas, regulación, legislación e inversión en la educación.

En la actualidad, en nuestro país, un porcentaje alto de jóvenes que terminan la educación media tiene limitadas oportunidades para la población en términos de educación; cerca del 65% de los jóvenes en edad de estudios superiores no tendrá la oportunidad de formularse un proyecto de vida con mejoramiento de su calidad con probabilidad de éxito razonable.

Esta aseveración objetiva es la antesala para reflexionar en quiénes son los dolientes del sistema de educación superior.

¿Cuántos de los participantes en el auditorio, cuyo perfil mayoritario es ser estudiantes universitarios o miembros del equipo académico de la Universidad del Rosario en este foro, son hijos de profesionales?

Se registra positivamente que el 90% lo son. Este resultado es una demostración contundente de que los hijos de profesionales tienden, en casi su totalidad, a ser educados en el sistema de educación superior. Apenas el 10% de quienes están en el auditorio son hijos de una pareja que no fue a la universidad. En la calle, con alta probabilidad, un gran porcentaje de los transeúntes no tiene ningún título de educación superior y la mayoría no ha ido a la universidad o a una institución de educación superior, y además son hijos de parejas que no han tenido educación superior. A esos que no tuvieron educación superior, la sociedad les adeuda educación, y mucho más, porque a su vez sus hijos encuentran menor probabilidad de estudios superiores.

A la Universidad Nacional, se presentan más de 80 mil candidatos a los exámenes de admisión para cerca de cinco mil cupos. ¿Qué determina la sociedad para aquellos que no superan el examen de admisión? ¿Cómo se altera su proyecto de vida? ¿Cuáles serán los espacios de realización social que les permitan ser incluidos? ¿Dónde está consignada su expresión para participar en las discusiones y en la redacción de los proyectos de ley?

Se deben efectuar muchas conversaciones, consultar a diversos grupos humanos, como los incluidos en la situación descrita antes, para adelantar un serio debate sobre el perfil de la educación superior que la sociedad colombiana debe implementar. Lo discutido en los párrafos anteriores lleva a concluir que los que no han tenido acceso a la educación superior son quienes van sentir más fuertemente las consecuencias de lo que hoy se decida al respecto.

Se puede, pues, asegurar categóricamente que la oportunidad de cambiar el nivel de vida y de incluirse en la sociedad para muchas familias es esencialmente otorgada por el acceso de los hijos a la educación superior y, debido a lo numeroso de esas familias, los actuales privilegiados estamentos universitarios, (en el sentido de que hoy son una minoría en el país), no los representan.

Los grupos humanos que no están en la educación superior aspiran a estar incluidos, les duele no estarlo y deben demandar esquemas de gestión y organización tendientes a brindar los espacios que históricamente les han sido negados; la democracia consiste en identificar y allegar sus intereses en el diseño de las políticas de Estado sobre el tema.

La sociedad tiene una deuda histórica con esas innumerables familias que no tienen, ni han tenido, un miembro en el sistema de educación superior; por ello, a esas familias deben dirigirse las preguntas y los planes de mejoramiento, extensión y ajuste del sistema educativo. Por su condición, ellos no participan de los foros universitarios, pero son ellos quienes deberán ser los beneficiarios de políticas públicas adecuadas para atender a sus hijos y descendientes en el espacio de la educación superior.

Esto último permite formular una reflexión de quienes son los dolientes del sistema de educación superior. No son solamente los profesores y los estudiantes actuales a quienes corresponde ser consultados o quienes se abrogan el derecho único de tomar determinaciones o modelar las características del sistema de educación superior del futuro. La mayoría de los dolientes están por fuera de los foros corrientes, pero son a quienes en justa democracia se debería consultar. La democracia en el sistema de educación superior no es un capital exclusivo de los estamentos internos de las instituciones de educación superior, pertenece a todos los ciudadanos en general.

Cualquier planteamiento debe tener como elemento de juicio el que hoy el ingreso al sistema es globalmente para solo el 35% de los jóvenes en el rango de edades para estar en la educación postsecundaria.

Colombia necesita elevar la oferta de educación superior para tener este indicador en el nivel del orden del 65 al 70% de ingreso en el sistema, además de que debe hacerse muy rápidamente. No podemos esperar 20 o más años para llegar a la meta.

El diseño de una ley de educación superior debe ser el resultado de un análisis de políticas públicas que faciliten al Estado cumplir con la deuda que hoy está pendiente con muchas familias colombianas a quienes nunca se ha garantizado el acceso con éxito al sistema.

3. La educación superior, un sistema complejo

Estamos en un problema difícil, el sistema de educación superior no es simple, es un sistema complejo. Este sistema, en términos de la ciencia de la complejidad, tiene muchos elementos, componentes, que interactúan entre sí. Como resultado de esa interacción, aparecen propiedades emergentes, como es usual en los sistemas complejos.

El sistema de educación superior está constituido por un conjunto de elementos: las instituciones de diversa índole, las universidades públicas y las

privadas, de ellas calificables en todos los niveles de calidad, las facultades, los departamentos, los centros de investigación, las instituciones universitarias, los institutos tecnológicos, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), las universidades del “sector solidario”, los estudiantes, los profesores, los técnicos, las carreras universitarias, las disciplinas y las profesiones, los estudiantes de todos los niveles sociales, los profesores con diversos niveles de formación, además de un elemento aglutinante que es la regulación. Todos estos elementos, a través de sus interacciones, hacen que opere el sistema.

El resultado de la interacción de todos los elementos va a producir propiedades emergentes. Por ejemplo, la calidad y la cobertura resultan de cómo se establecen las relaciones, los incentivos y, en general, las interacciones entre las partes.

Para completar un poco más el cuadro, debe decirse que los sistemas complejos son sistemas abiertos, como lo es, o debe ser, el sistema de educación superior. Los sistemas complejos “aprenden” del pasado y de las mismas relaciones entre las partes. Tienen niveles de autoorganización.

El éxito de una política de Estado sobre educación superior se podrá medir de acuerdo con la capacidad de generar propiedades emergentes en el sistema. A manera de ejemplo, la Ley 30, en uno de sus resultados, se mide porque la tasa de ingreso al sistema se incrementó en aproximadamente el 20% en 20 años.

Si un estándar deseable es de admisión entre el 65 y el 70%, a este ritmo el país debe esperar 35 años; en ese momento, ¿dónde estarán los otros países? La nueva regulación debe acelerar la consecución de metas de cobertura. No se puede condenar a los niños que hoy tienen 10 años en Colombia a esperar 30 años para que el país se acerque a una tasa de admisión en educación superior arriba del 65%. Tampoco se puede jugar al sofisma de que la ampliación de cobertura significa sacrificios en calidad.

Parte de las preguntas que uno debe hacerse para elaborar conceptos de política pública en educación superior tiene que ver con cuáles son las regulaciones, las reglas de juego, los incentivos, el tipo de instituciones, etcétera; cuáles son las nuevas componentes que se deben plantear en el sistema de educación superior para que, en las interacciones que se generen, resulten nuevas propiedades emergentes que habiliten mayor inclusión, equidad y un desarrollo de la vida social mucho más equilibrado.

Lo que ocurra dentro de 20 años en términos de bienestar social depende de las decisiones que tomemos hoy, así como las condiciones que tenemos hoy dependieron de las decisiones que se tomaron en la sociedad hace 20 años.

Ahora, si uno mira el sistema como abierto, cae en la cuenta de que el sistema de educación superior interactúa con otros sistemas y, mutuamente, se generan nuevas propiedades emergentes en su interacción con los otros.

La educación superior como sistema interactúa con otras componentes del sistema educativo, la educación primaria y la educación básica, además con los otros sistemas sociales, como el productivo, el económico, el de ciencia y tecnología, etcétera.

Una mirada rápida nos permite registrar que, por ejemplo, la competitividad del país como propiedad emerge, entre otras, de las interacciones entre el sistema de educación superior y el sistema productivo. Uno de los criterios de inversión en el sector productivo es la posibilidad de acceder a talento humano con los conocimientos adecuados. Por esto, el desarrollo económico tiene una correlación muy fuerte con el desarrollo del sistema de educación superior.

Resultarán nuevas propiedades emergentes del sistema de educación superior que surgen de las interacciones con los otros sistemas sociales.

De las relaciones de la educación superior con el sistema productivo, se puede resaltar que hoy, después de todos los cambios que a nivel social han ocurrido entre los años 1992 y 2012, es notable que los modos de la economía de los países más avanzados en el mundo han evolucionado rápidamente para ser economías dependientes del conocimiento, estamos en la era del conocimiento y el rol de la educación superior es de gran importancia.

4. Autonomía e interacción del sistema y sus elementos con el resto de la sociedad

Hay elementos recurrentes en las discusiones sobre educación superior, uno de ellos es el tema de la autonomía, está en el debate todo el tiempo.

En el ambiente de la comunidad universitaria, hay colegas que ponen como estandarte que la universidad no tiene que involucrarse muy de cerca con la sociedad actual, sino mirar la construcción a futuro. El argumento parte de que la universidad, merced a la autonomía, goza de un fuero que le permite independencia de la sociedad, no hay obligación de entregar cuentas, porque, si se hace, se estaría violando la sagrada autonomía. La autonomía

es un derecho garantizado por la Constitución Nacional, la ley le otorga la autonomía a la universidad.

¿Cómo vamos a plantearnos en este entorno el legítimo concepto de la autonomía universitaria? ¿Puede la universidad en aras de la autonomía, así no sea autarquía, convertirse en un sistema autista frente a los requerimientos de la sociedad? ¿Será posible limitar, sin tener consecuencias lamentables, la interacción con los otros sistemas sociales?

Se pueden hacer algunas consideraciones de tipo general para meditar sobre lo que debe significar la autonomía de las instituciones de educación superior frente al resto de la sociedad. La educación superior, concebida no como el resultado terminal del proceso educativo, sino como el mecanismo por el cual los individuos tienen la oportunidad de tener un proyecto de vida con actividades que produzcan satisfacción personal y riqueza social, sirve para transformar la calidad de vida de las personas y resulta ser el motor para generar la dinámica de un cambio en el modo de la economía.

Tenemos un país cuyas relaciones económicas con el mundo están basadas en la exportación de bienes primarios con cero o muy poco valor agregado, solamente el 6% de la canasta exportadora colombiana se refiere a bienes con algún tipo de valor agregado tecnológico, menos del 3% con contenido significativamente tecnológico.

Ante este perfil, se debe plantear un cambio necesario del modelo económico que permita a Colombia pasar a ser un país que integre intensivamente conocimiento en sus productos y que, por lo tanto, sea capaz de competir con éxito en los mercados internacionales. La ventaja competitiva de los países desarrollados, como se mencionó anteriormente, se encuentra en que su economía está basada en el conocimiento, gran parte de él generado en las instituciones de educación superior. ¿Cómo debemos desplegar el sistema de educación superior para que acune las responsabilidades que le atañen en la transformación productiva de Colombia? ¿Será que un purismo radical nos impide pensar un esquema, porque se encuentran ciertas limitaciones teóricas al concepto de autonomía?

5. Unas últimas reflexiones, algo sobre el proceso educativo

¿Cómo llegamos a una sociedad del conocimiento aprovechando todo el potencial que hay en el sistema de educación superior? ¿Cómo aprovechar lo que existe de conocimiento sobre el cambio tecnológico y sobre la sociedad con

las nuevas herramientas que hay, como la internet y las redes de comunicaciones y de conocimiento, para ampliar y profundizar la educación?

El conocimiento ya no reside exclusivamente en el profesor, era más o menos así hace 20 años. El profesor definía en gran parte a qué contenidos tenía acceso el estudiante, hoy no es así. Hoy las redes de conocimiento son un nuevo espacio que excede la capacidad del profesor en el rol educativo tradicional. Hoy el mismo Google y los demás buscadores de la web, las diversas publicaciones especializadas accesibles, las redes universitarias, las redes de datos, las redes sociales, Facebook, Twitter y otra infinidad de posibilidades de intercambio de experiencias y conocimientos están a la mano de los estudiantes. Definitivamente, el rol del maestro debe remodelarse. ¿Cómo plantear esta realidad en la política pública y tener éxito en los resultados de formación de ciudadanos? ¿Cómo involucrar todos los cambios en la sociedad como los descritos y el concepto del ejercicio de la autonomía universitaria?

El nuevo entorno de aprendizaje permanente no podría preverlo la Ley 30, tampoco el cambio tecnológico, debemos poner al día la legislación y hay que hacerlo con mucha responsabilidad y racionalidad.

El hecho de que la demanda de formación (carreras) depende de percepciones externas al sistema de educación superior, también de proyectos de vida legítimamente planteados por individuos, obliga a que el quehacer de la universidad, por lo menos parcialmente, sea orientado inevitablemente por necesidades de la población. ¿Cómo se realiza esa interiorización sin afectar la autonomía? ¿Será que esos proyectos de vida y los requerimientos de otros sectores de la sociedad, como el sector productivo, pueden ser ignorados y la universidad puede marchar con total independencia de ello? ¿Cómo se ejerce la autonomía para bien de la sociedad? Habrá que hacer un trabajo conceptual detallado para definir el contenido de la autonomía universitaria.

En este problema complejo de la educación superior, no hay soluciones analíticas.

Hay muchos más temas que esta breve participación en el Foro no permite desarrollar, por ejemplo, está el tema de la financiación, para el cual solo sintetizo que debe ser la adecuada para que el sistema opere con calidad y se garantice que los individuos sí puedan hacer su trasegar exitosamente en el sistema.

Quedan preguntas que se hace el autor sobre las cuales meditar más a fondo: ¿es la sociedad la que delinea la educación superior o es al revés? ¿Cómo tratar en un marco regulatorio de la educación superior a la investigación y a la extensión como parte del quehacer fundamental?

Otro tema que queda en el tintero es el desarrollo de la relación de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología. ¿Qué propiedades emergentes resultan de esta interacción? Los elementos componentes de estos sistemas son en alto porcentaje los mismos. ¿Cómo se deben diferenciar los sistemas? ¿Cómo cada uno condiciona al otro para su éxito social?

En fin, hay bastantes retos al pensamiento y la racionalidad en el proceso de formular unas políticas públicas acordes con las urgencias de preparar el sistema de educación superior para el momento histórico actual y con miras a un futuro mejor.

Este libro fue compuesto en caracteres Adobe Caslon Pro 11.5 puntos, impreso sobre papel propal de 70 gramos y encuadernado con método Hot Melt, en el mes de octubre de 2012, en Bogotá D.C., Colombia
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.



Durante la historia de nuestra Universidad, se ha puesto de presente la trascendencia de aquellos temas que son de especial relevancia para el país, no solo por la pertinencia que tienen en la formación de los estudiantes, sino por los aportes que desde la Academia pueden hacerse para contribuir a que Colombia sea mejor.

Por esa razón, la participación, la amplitud y el equilibrio fueron los principios que inspiraron el diseño y ejecución del proyecto “Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre educación superior”.

De esa manera, se buscó que los distintos estamentos de la comunidad Rosarista presentaran sus reflexiones y plantearan opiniones con respecto a un tema de tanta importancia para la Nación.

Así fue posible reunir un significativo número de escritos que reflejan el pensamiento de estudiantes, funcionarios administrativos, profesores y directivos Rosaristas, al igual que de expertos externos invitados a participar en nuestro proyecto.

El resultado de ese proceso participativo se compila en esta obra, la cual presento a ustedes con satisfacción y seguro de su utilidad como referencia para futuros proyectos sobre temas que interesan al presente y futuro de Colombia.

Hans Peter Knudsen Q.
Rector

La Universidad del Rosario siempre se ha distinguido por sus contribuciones al estudio de los grandes temas de interés nacional. En la actualidad, uno de los asuntos que más interesan a los colombianos es el debate acerca del presente y futuro de la educación superior. Por esa razón, la Universidad ha decidido hacer una contribución a dicho debate, teniendo en cuenta la especial connotación que este tiene para nuestro país.

Con ese fin se diseñó un proceso amplio, participativo, incluyente, equilibrado y focalizado, para buscar la visión de todos los estamentos de la comunidad Rosarista. La iniciativa comprendió una serie de foros realizados durante el primer semestre de 2012, en los cuales los estamentos que participaron presentaron sus puntos de vista acerca de la educación en Colombia.

Esta obra recoge esas opiniones sobre un tema que tiene la más alta prioridad en la agenda pública de la Nación.

