

La educación superior en la era del capitalismo global: perspectivas de región para Colombia

María del Pilar López Rodríguez*

Introducción

Este es un capítulo necesario en la investigación que se titula *Visibilización de la participación de la mujer en los procesos de paz (1982-2008)*, en la cual no solo se pretende hacer un rastreo histórico por cada uno de los procesos de paz que se han dado durante el conflicto armado colombiano, sino analizar la participación que tiene la sociedad civil, y en el caso concreto la mujer, en la búsqueda de soluciones y su aporte socioeconómico, cultural y político dentro de los procesos de paz nacidos del conflicto bélico.

Es necesario especificar que en la mayoría de las publicaciones alrededor del tema y del análisis socio jurídico a los movimientos de la sociedad civil en los procesos de paz, no está presente una perspectiva de género. Por esa razón, el reto de cada paso que se da en la prevención y resolución del conflicto armado, mantenimiento y construcción de la paz, es que las mujeres participen en condiciones de igualdad a través de su trabajo en la comunidad y creen mecanismos para hacer efectiva la aplicación de la Resolución de Conflictos o de las Acciones Positivas como la Ley de Víctimas.

* Doctora en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universidad de Valencia. Profesora de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: mapiloro111@gmail.com.

Introducción

En general, la globalización ha llegado a asociarse con procesos que han cambiado el mundo de manera fundamental (Jaramillo, García y Bloom, 2002; James y Manfred, 2014), por lo que una vez que los progresos tecnológicos y las dinámicas económicas propias de los países industrializados de la segunda mitad del siglo XX trascendieron fronteras, la realidad capitalista pasó a ser el discurso dominante en el mundo, consolidándose así un proceso globalizador bajo el que los países tácitamente adoptaron como modelo de relación social aquel que se deriva de la lógica racional capitalista (Ordorika, 2006; Castells, 2010; Avendaño y Guacaneme, 2016). En palabras de Martínez (1999), la realidad de la globalización “implica decisiones tomadas por agentes no definidos por su carácter nacional, y está regulada por mecanismos inaccesibles o inmanejables por las instituciones u organismos definidos a escala local, nacional o regional” (p. 42).

Si bien la globalización ha evolucionado como concepto y como fenómeno, “el núcleo del discurso hegemónico de la globalización lo constituyen las ideas de la competencia y el mercado como elemento articulador y regulador de la vida social” (Ordorika, 2006, p. 34), introduciendo cambios estructurales en la forma como se concibe la educación superior como proceso social, y en la manera en que se desarrollan las universidades como centros de conocimiento, creando significativas tensiones y distanciamientos entre los intereses de bienestar de la sociedad, la capacidad de acción del Estado, y el sentido, los fines y las prácticas intrínsecas a la naturaleza de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Sobre las posibles implicaciones y alcances del capitalismo global en el ámbito de la educación superior, diversos autores sostienen que la IES se ven enfrentadas —entre otros efectos perversos— a la privatización y disminución de recursos para su financiamiento, al comercialismo y el surgimiento del clientelismo educativo, a contradicciones y rigidez burocrática, deterioro de la calidad y a una mayor competencia nacional e internacional (Sanz, 2006; Brunner, 2009; Didriksson, Herrera, Villafán, Huerta y Torres, 2016). Tal es el caso de Colombia:

Este sistema globalizado ha tomado todos los días un auge inesperado propiciando que las Instituciones de Educación Superior se vean obligadas a volverse empresas del conocimiento, competitivas, que busquen alianzas estratégicas con otras instituciones y a cumplir estándares internacionales de calidad en la educación tales como los Registros Calificados, la certificación y la acreditación.

Los cambios en las estructuras académicas de las Instituciones de Educación Superior no han sido sustanciales desde hace aproximadamente 30 años, ya

que se ha mantenido un esquema tanto curricular como educativo poco flexible probablemente por las variables académicas o por las políticas gubernamentales. (Trujillo, Sepúlveda y Parra, 2011, p. 251)

Al igual que para otros países del globo, el gran reto para Colombia consiste en garantizar un servicio educativo superior que, en el marco del capitalismo global, sea compatible con los objetivos de ciudadanía social y equidad propios del país, en el que prime el fortalecimiento de las IES en su rol de generación, difusión y crítica de la cultura y el conocimiento, ya que esta actividad promueve la articulación de identidades y procesos sociales, y fomenta el avance pertinente de la ciencia y la tecnología, todo esto en aras de impulsar el bienestar de la población y la sustentabilidad del territorio (Baena, 1999; Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009; Cajiao, 2017).

Este capítulo consta de cinco secciones incluyendo esta introducción, a la que le sigue una aproximación teórica sucinta del rol de la educación superior en la era del capitalismo global; el tercer apartado da paso a un análisis descriptivo sobre algunos de los problemas convencionales de este nivel educativo en Colombia que podrían considerarse endógenos a su estructura sociopolítica y económica; ya en la cuarta sección se expone el problema de la mercantilización de la educación superior como resultante de la adopción de tendencias exógenas al territorio, y finalmente se cierra el documento con la presentación de unas reflexiones finales a manera de conclusión.

Principales enfoques globalizadores de la educación superior

En buena medida, podría decirse que las dinámicas económicas capitalistas propias del proceso globalizador han impulsado de manera muy específica la transformación de las organizaciones sociales en diferentes países del globo, por lo que la literatura científica da cuenta de una diversidad de teorías con menor o mayor grado de consolidación, de las que se abordan en este acápite las de mayor poder explicativo para la comprensión de la situación actual de la educación superior.

Los avances de las tecnologías de información propias de la sociedad posindustrial de segunda mitad del siglo XX propiciaron la transición de una economía basada en la industria a otra basada en los servicios (Cárdenas, 2012), en las que la ciencia es el factor clave y la universidad la institución principal (Bell, 1973/1991). Pronto el concepto de sociedad posindustrial dio paso al enfoque de “sociedades de la información” (Masuda 1984; Machlup, 1962; Nora y Minc, 1978; Castells, 2006), el cual se impuso en la década de 1990, y en el que se identifica la información como el eje de esta nueva forma de organización socioeconómica, destacándose la alta velocidad con la

que se genera, transmite y procesa la información, la manera como esta se transforma en conocimiento y su utilización como recurso económico, recurso ciudadano y como sector industrial (Alfonso, 2016). Al respecto, García y Rendón (2005) hacen una reflexión sobre la cultura como problemática institucional de la sociedad de la información y sobre cómo esta debe armonizar las identidades de distintos grupos sociales, de forma tal que coexistan en el universalismo dado por la globalización con las visiones locales o regionales dadas por el devenir histórico de cada comunidad.

Para Alfonso (2016, p. 237), en el siglo XXI “la principal característica en las relaciones humanas ya no son los productos, ni los servicios, sino el conocimiento”. La sociedad de la información es considerada por Khan (2003) como la piedra angular de la sociedad del conocimiento, ya que esta última responde a un concepto más abarcativo y pluralista, al gestionar la capacidad de investigación científica, tecnológica y de innovación de un país, aplicada a innovaciones de productos, procesos, servicios y modelos de negocios, relevantes en el campo comercial, pero con impacto social; esto implica el desplazamiento de los ámbitos académicos a los empresariales e industriales. No obstante, Bailey, Rodríguez, Flores y González (2017) señalan que la generación y el uso del conocimiento se rigen por la acumulación y el establecimiento de un mercado mundial, objetivos de la globalización capitalista, apareciendo la división digital como forma de desigualdad socioeconómica. Para el caso colombiano, Pineda (2013) encontró que existen brechas en materia de redes de colaboración de valor relacional, que separan al país de la sociedad del conocimiento.

Como se evidencia, la universidad se ha visto forzada a adaptarse a este nuevo entorno de mercado, en el que opera una relación de dependencia de las IES con respecto al sector empresarial privado que demanda los productos del sistema educativo superior y que, por ende, se convierte en su principal fuente de financiamiento. Bajo este contexto nace el concepto de *capitalismo académico*, formulado por Slaughter y Leslie (1997), quienes constatan la reestructuración de la actividad académica como producto de la globalización, en el que el conocimiento universitario está subordinado a la lógica mercantil y las políticas educativas ostentan un carácter mercantilizador (Filippakou y Williams, 2014), al promover un redireccionamiento de la investigación básica a la comercial. Fernández (2009) distingue tres estructuras fundamentales en el sistema-mundo del capitalismo académico: i) la existencia de un mercado mundial único, ii) la descapitalización de la universidad pública, iii) la creación de una geocultura sustentada en la sociedad del conocimiento y el modelo de ciencia neoliberal.

Problemas del orden territorial en educación superior: nivelación

Pese a los significativos rezagos que hasta mediados del siglo XX presentó Colombia en materia de cobertura educativa a nivel superior, el país logró ponerse al día ya entrada la primera década del siglo XXI (López-Rodríguez, 2014), por lo que en esta dimensión el desafío apunta a la nivelación territorial; esto es, que exista una cobertura socialmente aceptable (universalización) de la educación superior en todos los departamentos del país, que no obedezca exclusivamente a la dinámica económica y empresarial de cada territorio — como lo ha sido hasta ahora —, sino que el Estado, en sus diferentes niveles de gobierno, garantice mediante la priorización de recursos el derecho equitativo a la educación superior, atendiendo las necesidades sociales, culturales y políticas de cada sociedad.

Como se observa en la figura 1, el 21,2 % de los departamentos del país habían alcanzado la masificación de la educación superior al menos desde el 2007 y un 36,4 % tenían asegurada la universalización para el mismo año; esto es, que la tasa bruta de matrícula¹ (TBM) es igual o superior al 15 y 35 %, respectivamente (Sigal, 1995). Durante el periodo de estudio (2007-2017), el 27,2 % de los departamentos dio el salto de la masificación a la universalización y el 15,2 % lo representan Arauca y Putumayo, cuya TBM apenas si llegó al 15 % para el último año de referencia, y Amazonas, Vaupés y Vichada, que aún no superan este umbral.

Diferencias de oferta interregionales

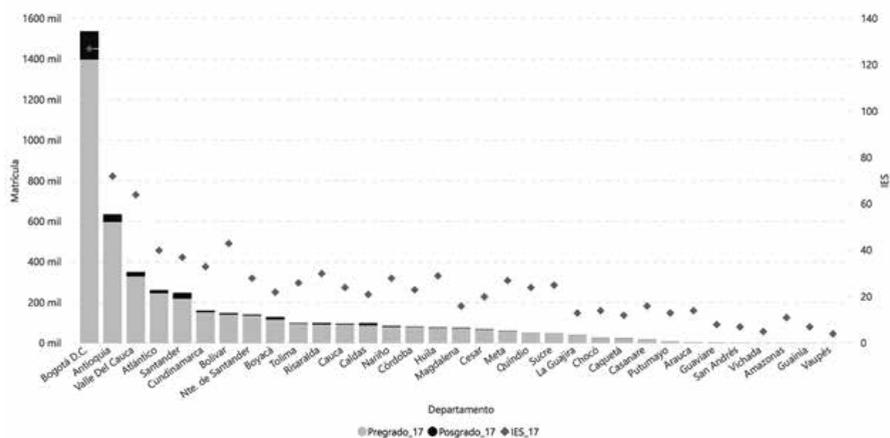
Al 2007, la población estudiantil en el nivel superior se estimó en poco más de 2,84 millones, de los cuales el 95,8 % cursaba programas de pregrado y el 4,2 % restante de posgrado. Para el último decenio la matrícula superior se incrementó un 64,8 %, pasando a más de \$4,68 millones en el 2017, evidenciándose un cambio sutil en la participación de los niveles académicos, bajando a un 93,0 % para el pregrado y aumentado a un 7,0 % para el posgrado. No obstante lo anterior, las figuras 2 y 3 dejan ver las significativas y persistentes asimetrías regionales en la matrícula superior en el país.

1 La TBM se estimó como la proporción de estudiantes matriculados en el nivel académico de pregrado independientemente de su edad, que para el caso comprende los niveles de formación técnica profesional, tecnológica y universitaria; con respecto a la población entre los 18 y 24 años, que corresponde al grupo de edad teórica estimada, partiendo de la edad en la que deberían finalizar el bachillerato.

Transcurridos 10 años, el 45 % de los 33 departamentos de Colombia han ocupado la misma posición según el número de estudiantes matriculados en pregrado; de entre estos, Bogotá D. C., Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander continúan liderando en ese orden este indicador y concentrando invariablemente el 64 % de la matrícula superior en este nivel; mientras que Chocó (23), Caquetá (24), Casanare (25), Putumayo (26), Arauca (27), Guaviare (28), San Andrés (29) y Vaupés (33) se han mantenido en los últimos lugares, disminuyendo su ya poca concentración estudiantil, al pasar de representar en el año 2007 el 2,4% del total de la matrícula de pregrado del país al 2% en el 2017.

Bajo esta línea de análisis, la situación a nivel de formación posgradual no es más alentadora, pero pareciera tener algunos atenuantes: i) la matrícula durante este período creció a una tasa promedio anual (TCPA) del 10,7 %, perceptiblemente superior a la de pregrado (4,8% promedio anual); ii) si bien la concentración territorial de la matrícula de posgrado es significativamente más alta que la de pregrado, ya que en esencia está centralizada en Bogotá y Antioquia, estas dos regiones pasaron de representar el 59,3 % de la matrícula posgradual en el 2007, al 54,3% en el 2017; y iii) existe una mayor movilidad interregional durante el periodo, debido al mayor crecimiento de la matrícula posgradual de 17 departamentos (con una TCPA entre el 20,1 % y el 10,1 %) por encima de la evidenciada por Bogotá D. C. (10,0 % TCPA).

Figura 3. Colombia. Matrícula en pregrado y posgrado, y número de IES por departamento, 2017



Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Power BI.

Otra variable importante para el análisis de los niveles mínimos de cobertura en educación superior, adicional a la TBM, es el incremento absoluto del número de IES (Trow, 1973). Entre el 2007 y el 2017 el número de IES en Colombia con registro oficial en el Sistema Nacional de Información Estadística (Snies) pasó de 325 (incluidas 35 sedes/seccionales) a 298 (incluidas 30 sedes/seccionales), las cuales tenían como domicilio propio en mayor proporción Bogotá (2007: 35,1 %, 2017: 35,6 %), Antioquia (2007: 14,5 %, 2017: 13,8 %), Valle del Cauca (2007: 11,1, 2017: 10,1 %), Atlántico (2017: 5,2 %, 2017: 5,7 %) y Santander (2007: 4,9, 2017: 5,0 %). No obstante, con el Decreto 2566 de 2003 y la Directiva Ministerial 01 de 2005 (retomados en los artículos 3 y 4 del Decreto 1295 de 2010 y más adelante en los artículos 2.5.3.2.1.3 y 2.5.3.2.1.4 del Decreto 1075 de 2015), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamentó la posibilidad de extensión y ampliación del lugar de desarrollo de los programas respectivamente; estas modalidades promueven la descentralización de la oferta educativa al permitir que las IES hagan presencia con programas académicos en uno o varios municipios diferentes a los de su domicilio sin necesidad de crear una sede o seccional, aumentando así la oferta educativa en regiones que no cuentan con IES propias (Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada) o son relativamente bajas (Amazonas, Caquetá, Casanare, Cesar, Putumayo y Arauca).

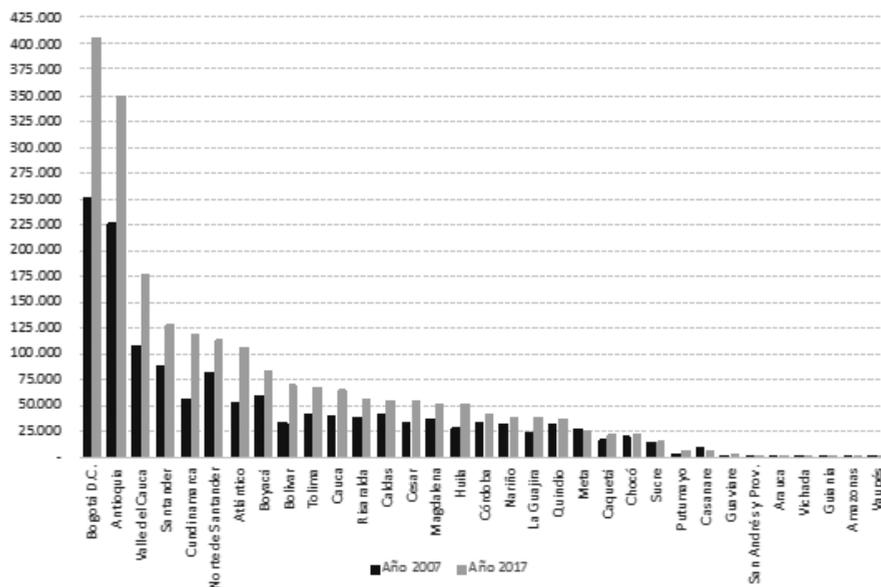
Así las cosas, si se analiza el número de IES según el domicilio de oferta del programa, al 2007 en diferentes municipios del país hacían presencia un total de 708 IES, aumentado a 883 para el 2017; es decir, que el uso de las modalidades arriba referidas permitió duplicar y triplicar la capacidad instalada educativa, y subsanar parcialmente el déficit de oferta educativa superior, especialmente en los departamentos con mayores carencias socioeconómicas (ver figuras 2 y 3).

Déficit de financiación

Al 2007, en Colombia el 27,4 % de las IES pertenecían al sector oficial y concentraban el 55,2 % de la matrícula de pregrado y el 37,6 % de posgrado; al 2017, el número de IES oficiales apenas si se incrementó, representado el 27,9 % del total de las IES del país, pero disminuyendo su participación en la matrícula de pregrado y posgrado, pasando al 50,9 % y al 31,3 %, respectivamente.

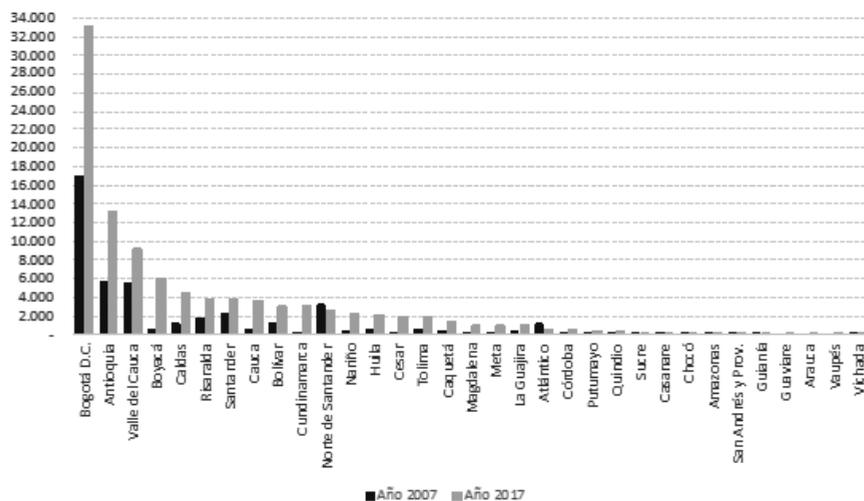
Como se observa en la figura 4, durante el último decenio aumentó la matrícula oficial de pregrado en la gran mayoría de los departamentos del país salvo en Meta, Casanare, Arauca, Guainía y Vaupés; en los tres primeros casos, esta disminución estuvo acompañada de un incremento significativo en el número de estudiantes de pregrado en el sector privado, no siendo así para los dos últimos departamentos referidos. En la figura 5, se presenta el comparativo regional de la matrícula posgradual oficial para los mismos años de referencia, y se observa que esta es prácticamente inexistente para departamentos como Guainía, Guaviare, Arauca, Vaupés y Vichada, al ser inferior a 100 estudiantes al año.

Figura 4. Colombia. Matrícula en pregrado oficial por departamento, 2007 y 2017



Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Figura 5. Colombia. Matrícula en posgrado oficial por departamento, 2007 y 2017



Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Esta situación es un reflejo del deterioro paulatino en las fuentes de financiamiento nacionales que sustentan la oferta educativa pública, que, como es de esperarse, tiene efectos perceptiblemente negativos en términos de las garantías educativas que el Estado colombiano debe proporcionar a todos sus ciudadanos, especialmente en aquellas regiones del país que estructuralmente no cuentan con una dinámica económica que: i) estimule el ingreso del sector educativo privado, ii) le permita a la mayoría de su población invertir ingresos en estudios superiores.

Los lineamientos para la financiación de las universidades estatales y oficiales fueron consagrados en el capítulo V de la Ley 30 de 1992, en la cual se establecieron como fuentes de recursos: las transferencias de orden nacional —siendo esta la principal—, los aportes de los entes territoriales y las rentas propias; estipulando que los aportes de los presupuestos nacional y de las entidades territoriales deberían incrementarse siempre en pesos constantes (artículo 86); así mismo, en su artículo 87, estableció que, a seis años de iniciada esta ley, la nación incrementaría sus aportes en al menos el 30 % del incremento real del producto interno bruto (PIB), en concordancia con los objetivos previstos y el mejoramiento de la calidad de las universidades estatales u oficiales. Veinticinco años después, existe evidencia de que ninguna de las condiciones ha podido cumplirse a cabalidad (ver tabla 1).

Tabla 1. Colombia. PIB total, tasa de variación del IPC y transferencias de la Nación a universidades estatales y oficiales 2010-2017. Valores a precios constantes de 2018

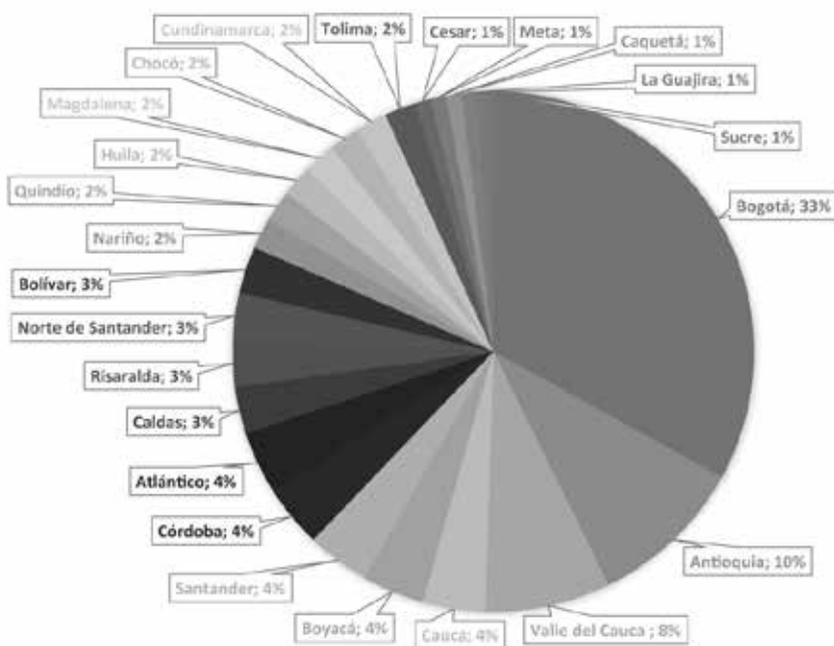
Año	PIB	Transferencias Nación	Transferencias/ PIB	Transferencias / Variación PIB	Variación % IPC 2018	Variación % Transferencias
2010	\$ 639.792,3	\$ 2.893,8	0,45%	10,9%	3,2%	6,3%
2011	\$ 686.897,2	\$ 2.948,1	0,43%	6,3%	3,7%	1,9%
2012	\$ 713.707,1	\$ 3.192,1	0,45%	11,9%	2,4%	8,3%
2013	\$ 746.301,2	\$ 3.277,2	0,44%	10,1%	1,9%	2,7%
2014	\$ 781.588,7	\$ 3.249,8	0,42%	9,2%	3,7%	-0,8%
2015	\$ 804.692,0	\$ 3.245,4	0,40%	14,0%	6,8%	-0,1%
2016 (p)	\$ 821.489,0	\$ 3.248,8	0,40%	19,3%	5,7%	0,1%
2017 (pr)	\$ 832.590,0	\$ 3.463,3	0,42%	30,2%	4,1%	6,6%

Fuente: reporte ejecución presupuestal por rubros desagregados universidades públicas 2017-2010, MinEducación; IPC y Cuentas Nacionales, DANE. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Al respecto, el Sistema Universitario Estatal publicó un estudio en el año 2012, en el que se exponen como elementos significativos del problema del desfinanciamiento del sistema de la educación superior en Colombia: i) un esquema de financiamiento rígido frente a la evolución del sistema educativo superior, ii) presupuestos equilibrados, que no revelan las realidades de gasto de las universidades, al tener que ajustarse siempre a los ingresos presupuestados/dispo-

nibles; iii) metodologías contables que podrían no reflejar la situación real de las universidades públicas, al permitir la apropiación de recursos comprometidos en vigencias posteriores y con esto cubrir posibles déficits; iv) aportes de la Nación que no garantizan el cubrimiento de los costos de funcionamiento de las universidades públicas, ya estas últimas son entidades autónomas; v) aportes de la Nación que se transfieren fraccionados, por lo que las universidades públicas entran en sobrecostos al asumir dichos desfases; vi) los recursos de inversión en su mayoría no son transferidos a las universidades públicas, sino que son administrados por el MEN, limitando la consecución de sus propios objetivos de crecimiento. Adicionalmente, como se presenta en la figura 6, a la deficiente financiación estatal de las universidades públicas se le suma la inequitativa distribución regional de las transferencias de la Nación.

Figura 6. Colombia. Distribución de las transferencias nacionales a las universidades estatales y oficiales por departamento, 2017



Fuente: reporte ejecución presupuestal por rubros desagregados universidades públicas 2017-2010, MinEducación. Elaboración y cálculos propios en Excel.

En el 2017, en conjunto las seis IES oficiales con domicilio principal en Bogotá percibieron \$3,36 billones equivalentes al 34,0 % del total de estos recursos, lo que suma 3,5 veces más que los pagos efectuados a las dos IES oficiales domiciliadas en Antioquia (\$323 mil millones), que es el departamento que le sigue, y 47,2 veces más que lo que recibe la universidad oficial de Sucre (\$24.000 millones), siendo este el departamento que ocupa el último lugar por este concepto.

Problemas del orden global de la educación superior: mercantilización

En particular, el paradigma neoliberal imperante en la mayoría de las sociedades modernas tiene una lógica impulsada por el mercado que visualiza a los estudiantes como consumidores de productos competitivos de educación superior, capaces de producir información y usarla en la construcción de conocimiento que agregue valor a la dinámica del sector empresarial privado, y de esta manera se estimule el crecimiento de la economía. En Colombia como en muchos otros países, especialmente desde la década del 1990, se han adoptado políticas y prácticas educativas sustentadas tácitamente en estos planteamientos de orden mundial, que han derivado, entre otras cosas, en la pérdida de autonomía de las IES del país, así como también en problemas de calidad educativa y responsabilidad social universitaria que conducen a la instrumentalización de la educación superior.

Pérdida de autonomía

El estado colombiano declaró la autonomía universitaria en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia de 1991, haciendo alusión a la capacidad propia de la que gozan las IES del país para dirigirse y regirse acorde a sus preceptos en el marco de la Ley, y se compromete a generar condiciones financieras y de índole especial que garanticen el acceso a la educación superior de la población potencial, el fortalecimiento de la actividad investigativa y la promoción del desarrollo del sector educativo en general; un año después con la Ley 30, en el articulado del capítulo V, se ratifican los principios consignados en la Carta Magna y se especifican los alcances de la autonomía de las IES y el ámbito de acción en el que pueden operar; y en 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, la Unesco aprobó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en la que el artículo 13, literal b, establece que las IES deberán gozar de autonomía para el cumplimiento óptimo de su misión, acompañada de escenarios para la rendición de cuentas al Estado, la academia y al sociedad en general.

Si bien, como se ejemplifica en el párrafo anterior, existe un marco normativo nacional e internacional que promueve por la bien llamada autonomía

universitaria, este adolece en gran medida de una concepción clara, en la que se comprometa al Estado de forma contundente e ineludible a crear las condiciones propicias para el correcto desarrollo misional de las IES; por lo que es cada vez más frecuente y sentido el llamado de la comunidad académica colombiana hacia los diferentes niveles de gobierno, en relación con la falta de reconocimiento de este derecho, y la ausencia de las bien llamadas garantías para ejercerlo.

Para muchos, es casi evidente que el ejercicio de la autonomía de las IES es cada vez más difícil de llevar a la práctica, debido a limitaciones académicas, administrativas y financieras. En el primer caso, existen presiones por la mayor internacionalización del currículo que facilite la movilidad estudiantil entre países; igualmente, pasa con la pertinencia educativa, cuya concepción ha tenido un giro significativo, y pasó de ser un principio orientador a largo plazo de la educación superior en aras del entendimiento y fortalecimiento de las capacidades endógenas del territorio mediante la consolidación de valores sociales, a entenderse como un requerimiento casi exclusivo de articulación de la formación profesional, constantemente adaptado a las demandas por capital humano del sector empresarial. Así las cosas, difícilmente puede pensarse que las IES tienen libertad irrestricta para cumplir plenamente con sus funciones misionales, ya que su accionar es coaccionado por las nuevas tendencias económicas globalizadoras, que bajo un discurso desarrollista subroga la función social de las IES por un principio hegemónico de la formación superior en función de la expansión de la actividad empresarial. Lo anterior puede constataarse, *grosso modo*, con los proyectos liderados desde el MEN, en los cuales se hace una asociación directa de la pertinencia con la innovación y la competitividad, ámbito en el que se definen cuatro actividades estratégicas, mayormente distante de objetivos estrictamente sociales: i) el fortalecimiento de la oferta y calidad de programas de maestría y doctorado, ii) la cooperación técnica e intercambio tecnocientífico conducente a la internacionalización de la educación superior, iii) el incremento del recurso humano altamente calificado y, iv) el fomento de la relación universidad-empresa-Estado.

Desde el plano administrativo, las IES se ven supeditadas a marcos normativos y mecanismos de reglamentación año tras año más restrictivos, con una intervención mayor de los organismos del Gobierno nacional y subnacional en diferentes instancias, tal es el caso de la creación del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), para el que también se creó: i) un Sistema Nacional de Calidad de la Educación Terciaria (Sisnacet), ii) un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), y iii) un Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Crédito; y en el que participan, adicional al SENA y otras entidades de formación para el trabajo, los Ministerios de Educación y de Protección Social, las cajas de compensación familiar y el sector empresarial. Si bien los propósitos de

este nuevo escenario son loables, con esta multiplicidad de actores y directrices se reduce sensiblemente el accionar deliberado de las IES, y su posibilidad de elaboración de estrategias de planificación y análisis de las políticas educativas para la generación de competencias de gestión eficaces, por lo que la autonomía se reduce al manejo de *asuntos internos*, que en el cotidiano se traduce al plano operativo. Otro escenario lo constituye la adopción y réplica sin cuestionamiento de las denominadas *buenas prácticas*, que se convierten en caminos certeros rectores del accionar de las IES, e impide que se generen formas alternativas y contextualizadas de direccionamiento académico.

Finalmente, la autonomía financiera se ha convertido en el cuello de botella de las IES. De un lado, están las universidades públicas, que han visto reducidos sus ingresos por transferencias del Gobierno, en algunos casos en términos absolutos y en otros en términos relativos en comparación con sus gastos; y, de otro lado, están las universidades privadas, que también han sufrido la disminución de sus ingresos propios debido a: i) la proliferación del número de IES, lo que genera un ambiente de competitividad entre estas y la necesidad de diferenciarse en términos de calidad o precio para atraer estudiantes; ii) la disminución de la población potencial en edad escolar superior; y iii) mayores costos de vida en el país que reducen el ingreso disponible de la población para estudios superiores. Este escenario resulta perverso para la IES, que deben renunciar tácitamente a su autonomía en el desarrollo de las propuestas académicas e investigativas, para ofertar *productos* que sean atractivos para la sociedad civil y el sector empresarial.

En este sentido, en la actualidad el diseño y oferta de nuevos programas responde en mayor grado a las tendencias internacionales, en las que se imponen propuestas formativas rentables toda vez que sean competitivas nacional e internacionalmente, de preferencia de corta duración y con una tasa de éxito alta para su culminación, de forma tal que se facilite la rápida inserción laboral del graduando, primando así el efecto señalización del diploma, y no el proceso formativo; mientras que en el plano investigativo la actividad básica investigativa como proceso de búsqueda y generación de conocimiento ha sido relegada por la investigación aplicada como gestor de la tecnología y la innovación, que puede ser financiado por el sector empresarial.

Sesgo de calidad e instrumentalización

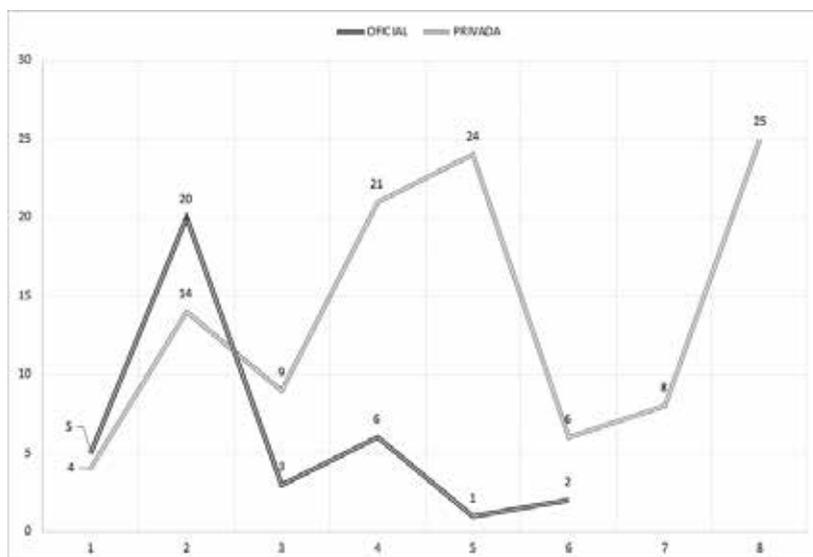
Una vez Colombia alcanzó una cobertura mínima educativa en el nivel superior a comienzos del siglo XX, las autoridades nacionales redireccionaron su eje de política hacia la construcción de una cultura de la calidad de la educación superior, en el que “todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir,

convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p. 29). En este contexto, en las últimas dos décadas se ha venido consolidando la Política de Calidad liderada por el MEN con el apoyo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), sustentada en cuatro estrategias: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la implementación de programas, el desarrollo profesional de docentes y directivos, y la investigación.

Con la formulación y el progresivo desarrollo de esta política de calidad, se evidencia en primera instancia el compromiso del Estado por generar espacios y mecanismos de análisis e información que promuevan el mejoramiento continuo de la calidad en los servicios ofertados por las IES del país y que, por ende, su población estudiantil alcance altos logros técnicos y profesionales que sean bien valorados por la sociedad en general. Empero, este real interés por la calidad en el campo educativo superior podría estar mayormente asociado: i) a responder fehacientemente a los criterios de pertinencia en las áreas de formación y de capital humano altamente competitivo exigidos por el sector empresarial; ii) al cumplimiento de las expectativas de la sociedad en materia de adquirir competencias diferenciadoras que les permita alcanzar un ejercicio profesional exitoso; y iii) a las necesidades de las IES de posicionarse dentro de una estructura jerárquica de conocimiento académico nacional e internacional, para hacer atractivo su portafolio de servicios educativos e investigativos para la consecución de mayores ingresos.

Como ya se mencionó, la preocupación por el diseño de estrategias para el aseguramiento de la calidad en educación superior es loable y resulta ser una necesidad sentida para todo el territorio colombiano, en la medida que, abusando de las políticas de ampliación de cobertura, principalmente en el sector privado proliferaron en Colombia un perceptible número de IES con oferta de programas de pregrado y posgrado que no cumplían a cabalidad con la normativa requerida. Tal como se observa en la figura 7, entre el 2010 y el 2017 el MEN emitió 148 resoluciones sancionatorias, de las cuales, el 75,0 % recayeron en IES o en sus directivos, adscritos al sector privado, y el 25,5 % restante.

Figura 7. Colombia. Evolución del número de sanciones emitidas por el MEN según sector, 2010-2017



Fuente: registro de sanciones 2010-2015 y 2012-2017, Subdirección de Inspección y Vigilancia - MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Las sanciones arriba en mención van desde la amonestación privada a la IES, que por lo general está asociada al no cumplimiento del deber de publicación y reporte de información relevante, hasta la cancelación de la personería jurídica de la IES por el no cumplimiento de las condiciones mínimas de recursos físicos, administrativos y académicos (ver tabla 2).

Tabla 2. Colombia. Registro del tipo de sanciones emitidas por el MEN, 2010-2017

Tipo de Sanción	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Amonestación Privada				6	4				10
Amonestación Pública	5	9	2	1	3	2			22
Cancelación Personería Jurídica		3	4	1	1	1		1	11
Cancelación Programa			1	2					3
Multas	4	20	3	17	17	5	8	24	98
Suspensión Programa		1	1						2
Suspensión Admisiones		1	1						2
Total	9	34	12	27	25	8	8	25	148

Fuente: registro de sanciones 2010-2015 y 2012-2017, Subdirección de Inspección y Vigilancia - MEN. Elaboración y cálculos propios.

Si bien a partir de la información anterior se puede evidenciar la operatividad de la estrategia de aseguramiento de la calidad, pareciera que esta se ha inclinado hacia el desarrollo de los sus componentes de información y evaluación. Según Ardila:

El sistema de calidad en Colombia se encuentra centrado en el aseguramiento de la misma, y deja en segundo plano su conceptualización, su fundamentación epistemológica, su enfoque y su propósito, que son componentes centrales de un sistema de calidad. También se evidencia que el sistema establecido no alude particularmente a la gestión de la calidad. (2011, p. 48)

La falta de una propuesta reflexiva, objetiva y propia de la concepción y alcance de la calidad en el ámbito de las actividades de formación académica superior y desarrollo investigativo podría estar desviando el derrotero de las IES en el país, toda vez que a falta de contar con objetivos claros, alcanzables y concretos se han adoptado, implantado y proliferado, con poco o ningún cuestionamiento, sistemas de información y prácticas de evaluación de la calidad bajo parámetros, métricas y objetivos de índole supranacional, en un intento por mejorar la competitividad e inserción internacional de las IES y del capital humano del país.

Actualmente se ha subordinado el establecimiento y cumplimiento de objetivos de calidad en este nivel educativo a los resultados que arrojan los indicadores, aun cuando sea bien sabido que estos últimos pueden estar mal contruidos o no reflejar de forma adecuada el avance en el logro de la meta trazada, ya que la calidad no es un objetivo que pueda ser directamente observable o medible, por lo que la utilización de variables o indicadores para tal fin solo son referentes aproximados de lo que en realidad se desea medir o evaluar y, por ende, deben ser utilizados con especial precaución, para evitar malinterpretaciones.

Así las cosas, las IES colombianas se enfrentan a un ambiente altamente competitivo, en el que se resulta imperativo la obtención de credenciales nacionales e internacionales que las acrediten o certifiquen como una institución o un programa de excelencia, así como también el escalafonamiento progresivo en los rankings académicos e investigativos que incrementen significativamente el reconocimiento que la academia, el sector privado y la sociedad en general pueden hacer de estas. En este contexto priman los productos obtenidos por sobre lo demás, y no se hace el debido reconocimiento a las propuestas educativas o investigativas con enfoque tradicional, o a aquellas con innovaciones profundas, ya que no serán reconocidas sino se ajustan a los criterios predefinidos por las autoridades educativas.

A manera de ejemplo, la hipótesis anterior en Colombia cobra vida con el programa Ser Pilo Paga, que fue una apuesta del Gobierno Nacional para fomentar el acceso a la educación superior en condiciones de equidad, financiando el

estudio de programas de educación superior en universidades colombianas acreditadas de alta calidad por el MEN, a estudiantes de bajos recursos académicos con alto desempeño en las pruebas Saber 11. Este programa a todas luces resulta excluyente porque los requisitos habilitantes para ser un potencial beneficiario implican tanto para el estudiante como para la IES acreditar excelencia académica mediante los estándares de alta calidad establecidos y otorgados por los organismos encargados del Estado Colombiano. Se puede considerar que los instrumentos elegidos para la asignación de los beneficiarios de este programa ni fueron los acertados ni reflejan fehacientemente la alta calidad de estos, toda vez que: i) las IES empezaron a acreditarse institucionalmente para acceder a más fuentes de financiación, y los estudiantes seleccionaron las IES no por su calidad, sino por el prestigio que les representaba estudiar allí; ii) sería un error afirmar que un estudiante que obtenga un punto por debajo del mínimo establecido en este programa no es un bachiller de alta calidad, ni que una universidad que no está acreditada institucionalmente, pero todos sus programas de forma individual sí lo están, tampoco lo es.

Otro aspecto que revela los problemas asociados a la concepción y medición de la calidad se da en el plano investigativo. En Colombia Colciencias ha desarrollado progresivamente un sistema de clasificación para la actividad investigativa sustentada más en la producción científica, que en la actividad científica misma; el resultado de ello es la competencia entre los grupos y centros de investigación, y entre los investigadores mismos para ser reconocidos de alta calidad y así atraer más recursos a la IES a la que están vinculadas vía proyectos de investigación, ya que así se cuenta con una mayor probabilidad de adjudicación. Entonces, el interés que prima en el ejercicio investigativo ya no es el valor que este pueda tener para la sociedad, ya sea por su impacto o por ampliar la frontera del conocimiento, sino, como en el caso anterior, por las posibilidades que tienen las IES de acceder a mayores recursos para el financiamiento de sus actividades misionales.

La utilización de los rankings, certificaciones, acreditaciones y resultados de evaluaciones asociados todos a medidas de la calidad de la educación superior como instrumentos de mercadeo de las IES para posicionarse entre el público objetivo (población estudiantil y sector empresarial) es una actividad bastante usada en estos días, actividad que ha sido promovida sin saberlo desde diferentes ámbitos. Así, se tiene que los resultados del examen de estado Saber Pro son empleados entre los reclutadores de nuevos estudiantes de las IES, para aducir comparaciones inexactas sobre la calidad de la enseñanza y las habilidades profesionales que alguien puede obtener si se matricula en determinada institución con un mayor/menor puntaje, e igualmente pasa con las presunciones que se pueden realizar a partir de los resultados obtenidos en las convocatorias para el reconocimiento de grupos de investigación de Colciencias, del

posicionamiento en los rankings internacionales (QS World), o de contar con publicaciones académicas o científicas bien catalogadas según sus indicadores bibliométricos (impacto, inmediatez, índice H, índice G...).

Conclusiones y reflexiones finales

Como se evidencia, al cabo de 11 años la estructura de la oferta educativa superior colombiana ha permanecido en mayor medida inamovible, concentrada espacialmente en Bogotá D. C., y los departamentos de Antioquia, Valle del Cauca y Santander, regiones que al 2007 reunían el 58,3 % de la matrícula de pregrado y el 70,0 % de la matrícula de posgrado; no obstante, pareciera ser que las políticas estatales encaminadas a descentralizar la oferta educativa superior han empezado a surtir efecto, ya que al 2017 esta concentración regional de estudiantes en pregrado y posgrado disminuyó a 46,7 y 68,6 % respectivamente. Aunado a esto, durante el mismo periodo se ha gestado una recomposición de los sectores educativos, ganado participación la matrícula oficial con respecto a la privada en ambos niveles académicos, pasando del 50,9 % al 55,2 % en pregrado, y del 49,1 % al 44,8 % en posgrado.

Así las cosas, si bien podría decirse que Colombia ha presentado avances moderados pero alentadores en materia de cobertura educativa superior, el camino a seguir debería ser priorizar recursos para aumentar no solamente la matrícula superior en los departamentos con mayor rezago educativo en el país, sino también la capacidad instalada para ofrecer servicios educativos de calidad. Desde una mirada amplia, y a manera de ejemplo, en materia de educación superior, Vaupés se presenta como uno de los casos más críticos del país, cuya población entre 15 y 24 años se incrementó durante el periodo de referencia en un 10,7 %, pero su matrícula en pregrado disminuyó en un 37,4 %; y si a esto se suma que al 2017 en este departamento solo hacían presencia cuatro IES con dos programas de pregrado y tres programas de posgrado, todos bajo la modalidad a distancia, no podría hablarse de que este departamento presenta un nivel cobertura educativa superior óptimo.

Estas brechas educativas regionales se agudizan con el déficit de financiamiento que presentan las IES oficiales, ya que el aumento en la consecución de recursos por fuentes propias se ha convertido en un imperativo para garantizar su funcionamiento; y las transferencias de la nación pese a los relativos incrementos resultan insuficientes para atender la evolución propia del sistema educativo superior, que demanda cada vez más recursos para, entre otras cosas, la remuneración de docentes con mayor cualificación, la realización de actividades de investigación aplicada y de frontera, el mejoramiento de las condiciones de calidad de las actividades académicas y demás. Por esto, el financiamiento de las IES resulta ser entonces una barrera apenas si solventable para departamentos con mayores recursos públicos y privados, e infranqueable por los

departamentos con menor desarrollo económico, convirtiéndose en un círculo vicioso que no tiene salida sin la intervención estatal debida, ya que la oferta educativa no logra atender la demanda por este servicio actual ni futura. Tal como lo mencionan Ortega, Cuéllar, Betancourt, Méndez y Ramírez (2012, p. 42), “sí el esquema de oportunidades es estrecho y sólo se concentra en algunas regiones, el resultado final estará caracterizado por enormes brechas sociales, económicas y políticas, que motivaran una enorme desigualdad”.

A manera de ejemplo, la Sede Orinoquía de la Universidad Nacional, cuya población estudiantil proviene principalmente de los departamentos de Arauca, Casanare y Guaviare, recibió en el año 2017, 2845 aspirantes a pregrado, de estos, el 52,9 % tenían una edad igual o menor a 17 años, y el 93,6 % pertenecían a un estrato socioeconómico igual o inferior a dos, pero tan solo fueron admitidos a la Universidad este año el 13,8 % (Universidad Nacional de Colombia, Sede Orinoquía, 2019). Es evidente que si mayoritariamente la población no puede acceder a educación superior, se reduce de manera significativa la movilidad social positiva de sus habitantes y la disponibilidad de capital humano para el sector productivo, por lo que se refuerzan los enclaves de pobreza en estos territorios.

Otra dimensión a considerar es que las IES en su ejercicio pleno del derecho constitucional a la autonomía deben propiciar un espacio de aprendizaje permanente, crítico y objetivo, con pluralidad de opciones formativas generadoras de competencias cognitivas y técnicas, que redunden en profesionales con autoridad intelectual que contribuyan a la identificación, comprensión y resolución de problemáticas sentidas del territorio que afectan el bienestar social. En este contexto, el Estado debe, ante todo, guardar coherencia entre las políticas educativas adoptadas y la posibilidad real de ser llevadas a cabo por todos los actores involucrados, esta actuación requiere de manera urgente una mayor articulación financiera entre los diferentes niveles de gobierno para la consecución de metas en materia de educación superior, en la medida que la Administración Central no puede limitarse a ser una fuente más de recursos económicos y hacer intervención de manera coyuntural.

Sin la suficiente autonomía, las IES del país no pueden garantizar la calidad de la prestación de sus servicios, ya que no pueden centrarse en la forma de gestionar de manera óptima el desarrollo intelectual y la generación de conocimiento en el marco de una cultura de responsabilidad social, sino que dadas las restricciones con las que operan y la incertidumbre que les genera este ambiente globalizado, se les hace necesario cambiar a un enfoque eficientista y rentista del trabajo, donde todas las actividades realizadas deben redundar en un producto con un alto valor de intercambio diferenciado, que les permita sostenerse en el tiempo y tomar ventaja frente a las demás.

Aunado a lo anterior, el diseño de políticas y las prácticas que abordan el problema de la calidad en Colombia podrían estar orientándose desde una perspectiva *a posteriori*, que no enfatiza en garantizar de manera preventiva y propositiva la gestión de la calidad en la educación superior, sino que más bien se enfoca en crear información mediante el diseño de métricas, indicadores y evaluaciones que no alcanza a convertirse en conocimiento para el mejoramiento continuo de las IES, ya que es empleado con propósitos que responden a fuerzas del mercado, como, por ejemplo, actividades de *benchmarking*, señalización, mercadeo, entre otros. Este panorama no se observa solo en el país, sino que podría considerarse un problema ‘importado’, pero recae en el Estado colombiano centrarse en realizar un ejercicio deliberativo participativo subregional, sobre la concepción, los principios y la gestión de la calidad superior, que permita cambiar la prelación en la relación calidad-medición, ya que existe evidencia que respalda que actualmente las autoridades estatales en la materia adoptan indicadores educativos internacionales bajo los cuales se define y se evalúa la calidad de la educación superior y la investigación, y luego las IES establecen estrategias cortoplacistas para responder acertadamente a las métricas establecidas. No obstante, el ejercicio debería ser al revés, que en este caso particular sería comenzar por el principio, ya que debe ser la concepción de la calidad de la educación superior la que permita identificar los objetivos que se desean alcanzar en este campo, así como el plan de acción general de largo plazo en el que las IES la pueden operar, y consecuentemente establecer así las métricas y los indicadores correspondientes, que darán cuenta en mayor grado de los alcances de la calidad de la educación superior en el territorio.

Es imperativo que Colombia construya su propio modelo de educación superior, no como una respuesta cortoplacista a las premisas del ideario capitalista —tal como se ha venido haciendo hasta ahora— y sí con base en una visión de bienestar social diferenciada e inclusiva, que parta de las regiones y trascienda al territorio nacional; y para ello es indispensable que los actores involucrados estén en la capacidad de discernir aquellos elementos educativos de este nivel que son susceptibles del ámbito “global” y, derivadamente, aquellos que bajo ninguna circunstancia pueden serlo.

Referencias

- Alfonso, I. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2), 235-243.
- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia. ¿Problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 44-45.

- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica, *Civilizar*, 16(30), 191-206.
- Bell, D. (1973/1991). *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Baena, M. (1999). El papel de la educación superior en el crecimiento y desarrollo de los países iberoamericanos. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 45(39). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-39.htm>
- Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M. y González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Sophia*, 13(2), 30-39.
- Brunner, J. (2009). Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cárdenas, M. (2012). *De la sociedad industrial a la sociedad posindustrial*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Sergio Arboleda.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 3. Fin de Milenio*. Trad. Martínez, C. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Cambridge: Willey-Blackwell.
- Cajiao, F. (2017). Educación superior en América Latina y el Caribe. Desafíos pendientes. *Educación Superior y Sociedad*, (24), 161-180.
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. [Ley 30 de 1992]. DO: 40.700.
- Didriksson, A., Herrera, A., Villafán, L., Huerta, V. y Torres, D. (2016). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21), 2-41.
- Filippakou, O. y Williams, G. (2014). Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities as a New Paradigm of 'Development'. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 70-83.
- García, I. y Rendón, M. (2005). La Problemática Institucional de la Sociedad de la Información en México. *Razón y Palabra*, (44). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n44/garciarendon.html>

- James, P. y Manfred, S. (2014). A genealogy of 'globalization': the career of a concept, *Globalizations*, 11(4), 417-434.
- Jaramillo, I., García, P. y Bloom, A. (2002). Colombian higher education in the Global Market, *The World Bank LCSHD Paper Series*, 32465.
- Khan, A. (2003). Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan. *A World of Science*, (4), 8-9. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130699?posInSet=4&queryId=619d5078-bf6e-4572-ba30-1c798313c6be>
- López-Rodríguez, M. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio. *Revista CS*, (13), 215-262.
- Martínez, J. (1999). *El capitalismo global. Límites al desarrollo y a la cooperación*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, EE. UU.: Princeton University Press.
- Masuda, J. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad postindustrial*. Madrid, España: Fundesco Tecnos.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Revolución educativa: plan sectorial 2006-2010. Documento n.º 8 Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-152036.html>
- Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas Cepal*, 106.
- Nora, S. y Minc, A. (1978). *L'informatisation de la Société*. París, Francia: La Documentation Française.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía, *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Ortega, F., Cuéllar, H., Betancourt, M., Méndez, C. y Ramírez, J. (2012). Transferencias y desempeño de las universidades públicas en Colombia 2010-2011. *Revista FACE*, 12(1), 41-58.
- Pineda, L. (2013). Colombia frente a la economía de conocimiento, ¿un callejón sin salida? *Estudios Gerenciales*, 29(128), 322-331.
- Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación superior como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, (9), 57-76.

- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London, EE. UU. and England: The John Hopkins University Press.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. Serie de Estudios y Propuestas.
- Sistema Universitario Estatal. (2012). *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341914_archivo_pdf.pdf
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Trujillo, C., Sepúlveda, S. y Parra, H. (2011). La educación superior en Colombia retos y perspectivas actuales. *Scientia et Technica*, 1(47), 250-252.
- Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Orinoquía. (2019). Boletín Estadístico de la Sede Orinoquía. Arauca: Edición en línea. Recuperado de <https://estadisticaun.github.io/BoletinOrinoquia/index.html>