

## **Cuando la inclusión social no es igualdad de oportunidades (La reforma a la educación superior en Colombia)**

Leopoldo Múnera Ruiz

La reforma a la educación superior en Colombia ha estado atravesada por un debate público en el que los estudiantes han sido los principales protagonistas. A finales de 2011, la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (*MANE*), con el apoyo de algunos docentes y representantes de partidos políticos, logró que el Gobierno retirara el proyecto destinado a modificar la Ley 30 de 1992. El ánimo de lucro que se pretendía institucionalizar con la nueva norma y las inconsistencias internas de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (*MEN*), así como el cambio en los repertorios de la acción del movimiento estudiantil, que se sintonizaron más con el conjunto de la sociedad colombiana, contribuyeron a fortalecer y legitimar su posición. Con posterioridad, la Ministra de Educación cambió la estrategia y empezó a legitimar su iniciativa bajo la forma de una política pública que, sin embargo, tiene el mismo objetivo: ampliar la cobertura con base en el *SENA* y en la educación técnica y tecnológica de bajo costo. Después de casi dos años, los argumentos se han ido enriqueciendo con más elementos, el gobierno encontró en el *CESU* su mejor aliado para insistir en la inclusión social con bajo presupuesto, apoyado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (*OCDE*) y el Banco Mundial, al tiempo que los estudiante intentan construir un proyecto que se base en la igualdad de oportunidades y tienen como soporte diferentes estudios de docentes e investigadores de las universidades colombiana. El presente artículo busca aportar elementos para entender los ejes de ese debate público, desde una perspectiva que no pretende ser desinteresada, pues la educación superior garantiza el acceso al bien común representado en el conocimiento.

### **La tramoya estadística.**

En Colombia, las personas que hacen parte del veinte por ciento de la población con mayores ingresos económicos, tienen diez veces más posibilidades de acceder a la educación superior, que las comprendidas en el veinte por ciento con menores ingresos. De acuerdo con el más reciente informe del Centro Universitario de Desarrollo (*CINDA*) sobre la educación superior en Iberoamérica, en 2009 la “brecha” de cobertura entre el grupo más rico y el más pobre del país era la más amplia de esta región imaginaria, al aproximarse a los 80 puntos de diferencia (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011: 168).

En el lenguaje técnico utilizado en el estudio, la tasa bruta de cobertura para el quintil 5 (el más rico) era del 88%, mientras para el quintil 1 (el más pobre) solo llegaba al 8,5%. En otras palabras, entre los colombianos y colombianas con mayores recursos económicos estudiaban en la educación superior casi noventa personas de cualquier edad, con respecto a cien entre los 17 y los 21 años<sup>1</sup>, al tiempo que entre los de menores recursos únicamente lo podían hacer nueve de cada cien, alargando un poco la cifra, con referencia al mismo rango de edades. En términos generales, los más ricos ingresaban a las universidades más prestigiosas o con mejor calidad educativa, cualquiera que sea el criterio para medirla, mientras que la mayoría de los pertenecientes a los otros quintiles se repartían entre las universidades de calidad

---

<sup>\*</sup> Doctor en Ciencia Política de la Universidad Católica de Lovaina y profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia; coordinador del Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea (*TEOPOCO*) y miembro del Programa Interdisciplinario (*PIPE-UN*) de la misma institución; director del Observatorio Nacional de Paz (*ONP*) de Planeta Paz y miembro internacional del Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions, Subjectivité (*CriDIS*) de la Universidad Católica de Lovaina.

1. Franja etaria de referencia establecida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (*DANE*)

media y baja, las instituciones universitarias y los institutos técnicos y tecnológicos, principalmente privados, que proliferaron en el país gracias a la oferta de una educación barata y poco estructurada y a los endebles mecanismos gubernamentales de control y vigilancia.

El cálculo de esta enorme desigualdad social, llamada “brecha” por los investigadores del *CINDA*, tuvo como base el trabajo elaborado por Luí Enríque Orozco (2010)<sup>2</sup>, profesor de la Universidad de los Andes, sobre la política de cobertura en Colombia entre 2002 y 2008. No obstante, en un informe posterior realizado por la *OCDE* y el Banco Mundial (2012), la “brecha” se redujo de un solo golpe a la mitad. Para analizar la inequidad en la educación superior, los investigadores de las dos instituciones recurrieron al *Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (SEDLAC)*<sup>3</sup> y a la encuesta de hogares del *DANE*, mediante la utilización de un método comparado que, sin desvirtuar las conclusiones del *CINDA*<sup>4</sup>, tuvo el propósito político de relativizar las desigualdades en el acceso y justificar una política de inclusión diferenciada y jerarquizada a la a la educación superior, dirigida a los estudiantes con menores recursos económicos.

Sin mayores explicaciones optaron por referirse a la tasa neta de cobertura, a la relación entre el número de estudiantes con edad de acceder a la educación superior y los habitantes del país comprendidos en la misma franja etaria, pero cambiaron esta última, definida por el *DANE*, por una más amplia, entre los 18 y los 24 años. Además, ponderaron el ingreso de acuerdo con el tamaño de la unidad familiar, extrapolaron los “microdatos” de la encuesta hogares al conjunto de la población y, al igual que el Gobierno, incorporaron el Servicio Nacional de Aprendizaje (*SENA*) a las estadísticas de cobertura. En esta institución, postsecundaria y estatal, estudian fundamentalmente personas pertenecientes a los quintiles 1 al 3, quienes reciben un tipo de formación que en términos generales no reúne las características de la educación superior<sup>5</sup>. Víctor Manuel Gómez (2013: 1), profesor de la Universidad Nacional de Colombia, hace el siguiente balance sobre la inclusión oficial del *SENA* en los cálculos estatales, orientada a ocultar el escaso crecimiento de la cobertura en la educación técnica y tecnológica (*ETyT*) entre 2002 y 2012:

“Se evidencia un rotundo fracaso en la política pues la participación de la *ETyT* en la matrícula total del nivel superior solo llega al 19.4% en 2011, muy lejos de la meta propuesta del 45%, a pesar de los millones de dólares invertidos en programas de fomento y fortalecimiento de la *ETyT* entre el 2006 y 2010.

“En el caso de la educación técnica se evidencia un notorio descenso en la matrícula, alcanzó un mínimo crecimiento en la década (0.3%) y solo tiene 6.2% de participación en la matrícula total del nivel superior. Lo que aleja totalmente la posibilidad de lograr las metas propuestas en la política.

“Por su parte la educación tecnológica solo alcanzó el 13.7% de la matrícula en 2011. La matrícula combinada de ambas, 19.4%, es muy distante de la meta del 45% propuesta en la política.

---

2. El grupo de investigadores del *CINDA* sobre Colombia (Orozco, Castillo y Roa, 2011) estuvo integrado por Luis Enrique Orozco Silva, Especialista Principal (Universidad de Los Andes), Luis Carlos Castillo Gómez (Universidad del Valle) y Alberto Roa Varelo (Universidad del Norte).

3. El *SEDLAC* es una base de microdatos provenientes de las encuestas de hogares, gestionada conjuntamente por el Banco Mundial y el Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (*CEDLAS*) de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

4. “La tasa de cobertura neta en Colombia a efectos del *SEDLAC* (23.1% en 2010) se calcula preguntando a todos los jóvenes de entre 18 y 24 años en las encuestas sobre las familias si actualmente estudian en una institución de educación superior, y dividiendo el número de los que responden afirmativamente entre el número total de jóvenes encuestados de 18-24 años, aplicando la ponderación adecuada para extrapolar los datos de la encuesta al conjunto de la población.” (OCDE y Banco Mundial, 2012: 114).

5. Ni siquiera si se utiliza la perspectiva de las competencias que defiende el Gobierno, la educación impartida por el *SENA* puede ser considerada como educación superior: “Desde esta perspectiva es totalmente cuestionable la práctica actual de integración de programas del *SENA* a la educación superior, dado que esta institución no tiene como misión ni objetivo la formación de competencias genéricas en sus estudiantes. Tal vez por esta razón es que se exige a estos egresados del *SENA* a tomar la prueba Saber Pro. Sus resultados serían pésimos y cuestionarían aun más esta práctica irregular ya mencionada. Cobertura sin calidad ha sido entonces el principio rector de la política de educación.” (Gómez, 2013: 3). superior desde el 2002 hasta el presente.

“Ante el rotundo fracaso de esta política se recurre al SENA para inflar -artificial e irregularmente- las cifras de cobertura. Sin las cifras del SENA la política de expansión de la cobertura mediante la ETyT es un total fracaso. De aquí la importancia estratégica para ambos gobiernos de ese período de utilizar las cifras del SENA. El objetivo real de la política es mayor cobertura sin calidad.”

Mediante tales procedimientos estadísticos los investigadores de la OCDE y el Banco Mundial llegaron a la conclusión de que en Colombia los estudiantes pertenecientes a las familias de mayores ingresos económicos “solo” tenían cinco veces más posibilidades de acceder a la educación superior que los más pobres<sup>6</sup>. Según su trabajo, en 2009 la tasa de cobertura neta del quintil más pobre (9,7%) fue un poco superior a la bruta calculada por el CINDA, pero la del quintil más rico fue muy inferior (50%) (OCDE y Banco Mundial, 2012: 114)<sup>7</sup>. Los asesores y funcionarios de las dos instituciones elaboraron series de datos que reflejan una menor desigualdad; sin embargo, en el resto del trabajo regresaron a la tasa bruta de cobertura que, como dice Orozco (2010: 91), es más favorable a los gobiernos, pues siempre resulta más alta y demuestra mayor acceso a la educación superior que la neta.

Los efectos de este contraste técnico no están limitados a las oficinas de los consultores o a los espacios académicos, sino que, desde antes de la publicación de dicho informe, hacen parte de la tramoya estadística del debate sobre la educación superior que en la actualidad se realiza en el país. El 11 de marzo del 2011, el MEN publicó el *ABC del proyecto de reforma a la educación superior en Colombia*, el cual en el primer punto definía su sentido:

Colombia necesita invertir en educación y está comprobado que la educación es el mejor negocio que puede hacer un país. Es promesa del Presidente Juan Manuel Santos crear todas las condiciones para que todos nuestros jóvenes tengan la oportunidad de educarse bien y con altos estándares de calidad. Calidad que hoy demanda la sociedad en su búsqueda de mayor equidad, bienestar y desarrollo. Y con esta reforma desde el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de la ministra María Fernanda Ocampo, estamos respondiendo a esa demanda. (MEN: 2011)

Aunque no resulta fácil obviar la caracterización de la educación como un negocio, que llevó al Gobierno a proponer la legalización de las instituciones con ánimo de lucro, la legitimación de la propuesta se basaba en la ampliación del acceso, en nombre de la equidad, y en los altos estándares de calidad. La desigualdad social en términos de oportunidades que refleja la baja cobertura en el país, incluso maquillada como lo hacen la OCDE y el Banco Mundial, en sintonía y como complemento a la propuesta gubernamental, se convirtió en el elemento central para reformar la Ley 30 de 1992, junto a la calidad, entendida, fundamentalmente, como la pertinencia de la educación superior para el mercado de servicios técnicos, tecnológicos y profesionales. En ningún momento, el MEN propuso ofrecerle a los estudiantes de los quintiles 1 a 3 una educación universitaria, técnica o tecnológica con una calidad similar a la del estrato 5. Por tal razón, el SENA pareció ser la mejor alternativa, aún a costa de desvirtuar su misión, muy importante para el país, consistente en formar a los estudiantes para la realización de labores específicas.

Aunque el gobierno Santos retiró su propuesta de reforma, después de un intenso debate y de las movilizaciones estudiantiles, esta sigue siendo reelaborada y relegitimada bajo la forma de una política pública, con el auspicio del CESU, donde prevalecen los representantes gubernamentales, los rectores de las universidades privadas y de las públicas, la mayoría de estos últimos nombrados en función de su afinidad o compatibilidad con el Gobierno o de su adaptabilidad a las directrices oficiales. La solución a la desigualdad social que implica el acceso diferenciado y jerarquizado a la educación terciaria se continua concibiendo, ahora con

---

6 En relación con la tasa neta de cobertura, las diferencias con los cálculos de Orozco (2010: 93) son evidentes, así, por ejemplo, en 2007 su trabajo registraba 5,95% en el quintil 1 y 49,38% en el 5, mientras la OCDE y el Banco Mundial (2012: 114) hablaban de 9,5% y 50%, respectivamente.

7. De conformidad con la investigación de Orozco (2010: 93) en el 2007, año que permite la comparación, la tasa neta era del 5,95% para el quintil 1 y del 49,38% para 5 (8,30 veces superior), mientras que la para la OCDE y el Banco Mundial (2012: 114) era del 9,5% y el 50%, respectivamente (5,15 veces superior).

el respaldo explícito de la OCDE y el Banco Mundial, como la inclusión de los estudiantes individualmente considerados, mediante subvenciones a los más pobres y créditos a las clases medias, en las instituciones de educación superior, con énfasis en una formación de bajo costo, supuestamente técnica y tecnológica, dirigida a la realización de labores específicas y no a una formación general dentro de un campo artístico, profesional o científico.

### **La educación superior: bien común y derecho social fundamental.**

El objetivo fundamental del Gobierno en lo atinente a la reforma de la Ley 30 de 1992, ha sido el aumento de la cobertura con un presupuesto estatal reducido. Aunque desde el MEN se aduce que la equidad social anima tal propósito, hasta ahora sus propuestas han estado orientadas a la búsqueda de una inclusión diferenciada y jerarquizada de los estudiantes potenciales con menores recursos económicos, en programas e instituciones que requieren de una baja inversión pública (Múnera: 2011<sup>1y2</sup>). En ellas prevalece el intento por reestructurar el mercado de trabajo con una mano de obra más calificada en la realización de labores específicas, mediante un acceso general e individualizado a un tipo de conocimiento netamente funcional a las políticas de desarrollo y a las relaciones de producción que se van imponiendo en el país.

En contraste, la MANE, propugna por un acceso igualitario y gratuito de todos los sectores sociales a una educación superior, crítica y creativa, que sea pertinente para el conjunto de la sociedad colombiana. Es decir, no aceptan la inclusión individualizada de la población con menores ingresos económicos en instituciones que no reúnen las características para ser consideradas de educación superior o que tienen una calidad precaria. Por el contrario, pretenden que el Estado le garantice al conjunto de la población el acceso indiscriminado a una educación técnica, tecnológica o universitaria, donde la calidad no dependa de la capacidad individual de pago o de mecanismos de selección que premien de antemano a minorías con mayor capital económico, social o cultural y castiguen a la mayoría de los estudiantes.

La MANE, en medio de sus diferencias internas y de estrategias sistemáticas de deslegitimación en los medios de comunicación, desplegadas después de que contribuyeron a detener el proyecto de reforma gubernamental, sigue siendo la abanderada de una reivindicación igualitaria que ve en la educación superior un proceso social y colectivo de apropiación, producción, uso y goce de un bien común: el conocimiento académico. Proceso que tendría el propósito de contribuir a encaminar a la sociedad colombiana hacia un horizonte de paz, democracia y soberanía, y de aportar elementos para la solución de los principales problemas nacionales, regionales y territoriales. Así lo resalta el profesor Mario Hernández, representante profesoral al Consejo Superior de la Universidad Nacional de Colombia, en su comentario al texto de consensos políticos de la MANE:

Es interesante que la MANE acuda al concepto de “bien común” para diferenciarse de la separación neoclásica de “bienes privados y bienes públicos” que sustenta las políticas actuales relacionadas con todos los derechos sociales, económicos y culturales. La educación superior ha sido uno de los mejores ejemplos de bien privado típico utilizados por el Banco Mundial para sustentar su agenda política<sup>8</sup>. Según este organismo, la educación es un bien privado precisamente porque se consume de manera individual en la forma de adquisición de competencias y habilidades para el desempeño laboral a partir del cual las personas entran de manera diferenciada al mercado laboral y obtienen ingresos proporcionales. El beneficio personal, del cual supuestamente nadie más se beneficia –“principio de exclusión”- justifica la articulación entre el acceso a ese bien privado y la capacidad de pago de las personas. Sólo los bienes públicos, es decir, aquellos que demuestran tener altas

---

8 Cita en el texto: Miñana C. Fuentes doctrinales de las recientes reformas. En: Zerda A, Bejarano P, Orjueja F (eds.) La educación superior. Tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación. Cátedra Manuel Ancizar. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Colombia, 2009: 65-92.

externalidades y que no cumplen el principio de exclusión, merecen una provisión directa del Estado. De allí se deriva una concepción liberal del derecho de propiedad, es decir, de titularidades que materializan la resolución de las necesidades individuales. En sentido estricto, el “subsidio”, entregado por el Estado o por algún sistema de filantropía, no constituye derecho sino un reconocimiento de la ausencia de propiedad<sup>9</sup> (Hernández, 2013)

El movimiento estudiantil intenta construir sus propuestas, en medio de la indolencia de una burocracia estatal que considera como natural que las familias o los individuos cubran el valor de los estudios superiores con sus patrimonios, presentes y futuros, o, cuando no es posible, que acepten una suerte de caridad pública para ingresar en instituciones con bajo nivel académico o destinadas a otro tipo de formación postsecundaria. Por tal razón, sus voceros han venido reclamando que la educación superior sea reconocida como un derecho social fundamental, o, en términos más precisos, como un derecho de ciudadanía social, y no simplemente como un derecho individual al cual se accede estamentalmente, en virtud de los recursos económicos de cada persona o familia, o de los subsidios o créditos focalizados por parte del estado hacia segmentos específicos de la población, en concordancia con las necesidades del mercado del trabajo<sup>10</sup>.

Estudiantes que han podido ingresar a las principales universidades públicas, después de sacar altos puntajes en pruebas estatales o en exámenes de admisión altamente selectivos, o que pertenecen a las instituciones privadas, a las técnicas y tecnológicas o al SENA le ponen de presente al país que la educación superior no puede ser vista como una simple ventaja comparativa individual destinada a mejorar la condiciones de vida de unos pocos o a mantener privilegios sociales, sino que tiene que ser entendida como un derecho social fundamental, indispensable para la armonía y el buen vivir de la sociedad colombiana. De nuevo en palabras del profesor Hernández:

(...)En otras palabras, la perspectiva de la educación como un fenómeno típicamente social, relacional e intersubjetivo, con consecuencias sociales más allá de la formación de personas o individuos para su beneficio exclusivo, permite diferenciar mejor el discurso hegemónico de la propuesta de la MANE. En consecuencia, el recurso de entender el conocimiento como “bien común” y la educación como el medio para el acceso universal a ese bien común, resulta muy potente para el debate político con el discurso hegemónico de la educación superior, porque lo desliga de la capacidad de pago y del derecho de propiedad, para entenderlo como derecho humano colectivo, ligado a la condición de ciudadano. Esto no es otra cosa que un derecho de ciudadanía social. (Hernández, 2013).

La propuesta de los estudiantes no solo se opone a una política o a una reforma coyuntural, sino que contradice la tendencia global del capitalismo cognitivo a garantizar para la mayoría de la población un saber básico que le permita realizar labores específicas, asalariadas o independientes, dentro de la gran máquina productiva. Por consiguiente, el acceso a un bien común como el conocimiento debe ser generalizado, lo cual refuerza la masificación y universalización de la educación media, postsecundaria y superior, pues el desarrollo de las competencias intelectuales nos convierten en operadores y sujetos productivos, debido a nuestros saberes vivos, capaces de innovar para transformar funcionalmente la sociedad<sup>11</sup>; pero al mismo tiempo es diferenciado y jerarquizado, porque quienes gestionan o dirigen los procesos sociales productivos deben tener las competencias generales indispensables para

9. Cita en el texto: Nozick R. *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books, 1974.

10. En la exposición de motivos afirman: “Considerando que Colombia requiere políticas públicas que aporten soluciones estructurales a los graves problemas que históricamente ha afrontado la educación en el país, el presente documento se sustenta en la necesidad de adelantar un nuevo proyecto de ley que permita materializar una reforma democrática de la educación superior colombiana para garantizar que ésta se constituya como un derecho fundamental y bien común, para que responda a los intereses y necesidades nacionales y populares.” (MANE, 2012). Un análisis sobre las características de la MANE como movimiento social en: Cruz, 2012.

11. “El punto a partir del cual se puede comprender correctamente la formación de lo que llamamos capitalismo cognitivo es el proceso de difusión del saber a través de la expansión de la escolarización de masas y del crecimiento del nivel medio de formación. El conocimiento es cada vez más conocimiento compartido. Y la calidad intelectual de la fuerza de trabajo, en ruptura con el capitalismo industrial, ha traído la afirmación de una nueva primacía del saber vivo, movilizado por los propios trabajadores, frente a un saber incorporado al capital y a la organización *managerial* de las empresas.” (Vercellone, 2010: 84).

garantizar la acumulación del capital y el funcionamiento general de los sistemas sociales. La convergencia paulatina en América Latina entre el capitalismo industrial, el postindustrial y el cognitivo, junto a la reprimarización de la economía, es decir, entre un tipo de acumulación centrado sobre la organización del trabajo y el desarrollo tecnológico del capital, y uno basado en el conocimiento individual, la creatividad y las inversiones inmateriales, requiere al mismo tiempo de una mano de obra cualificada y barata y de una inteligencia general compartida, que le permita a los ciudadanos ser trabajadores asalariados u operadores “independientes” de las máquinas sociales en sus diferentes niveles de funcionamiento. De igual manera, exige garantizar institucionalmente la apropiación privada de la innovación, para que sea gestionada por quienes sistémicamente son considerados como los agentes más competentes (Moulier Boutang, 2007: 86).

En tal sentido, cada vez tendremos menos excluidos de la educación superior, menos “inútiles en el mundo”, en los términos de Robert Castel (1995), y más incluidos dentro de las escalas de la utilidad. El capital ha terminado alimentándose inmaterialmente del bien común encerrado en el conocimiento práctico, técnico, tecnológico y científico. Por tal razón, resulta vital para su reproducción que el mayor número de sujetos sociales accedan a la educación postsecundaria o superior mediante los mecanismos diferenciados y jerarquizados de la inclusión social que responden a la estratificación del mercado de trabajo.

La MANE también busca transformar el conjunto de la educación superior colombiana, que intenta adaptarse a dicha tendencia global, sin alterar elementos básicos de la estructura que fue adoptando desde los años sesenta del siglo pasado:

- El primero de ellos es el anquilosamiento inducido, relativo y paulatino de las instituciones públicas por motivos fiscales, combinado con la hipertrofia de prótesis sustitutivas como el *SENA* o los Centros Regionales de Educación Superior (*CERES*), enfocados en los mercados locales, y de una oferta privada heterogénea que alimentó un mercado educativo donde el ánimo de lucro existe, pero es clandestino e ilegal<sup>12</sup>.
- El segundo consiste en la denegación de la autonomía universitaria, de tal manera que los instituciones educativas deban plegarse por un motivo o por otro a las orientaciones gubernamentales, sin que las comunidades académicas puedan contrarrestar las políticas o los modelos que consideran nocivos para el desarrollo de la educación superior, tal y como ha sucedido recientemente con la involución del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (*COLCIENCIAS*)<sup>13</sup>.
- El tercero radica en la falta de voluntad política e institucional, debida al temor frente a un contrapeso real a las decisiones gubernamentales, para constituir un sistema consolidado de educación superior que se erija en un interlocutor fuerte a la hora de definir las orientaciones o las políticas públicas para el sector. Incluso la existencia en Colombia de estas últimas, como construcción colectiva en función del interés general, ha sido puesta en duda por algunos autores (Henaó, 1999).

---

12. Con el propósito de justificar la legalización de las instituciones con ánimo de lucro y en vez de proponer controles financieros más rigurosos sobre las fundaciones o asociaciones privadas que se dedican a la educación superior, la investigación de la *OCDE* y el Banco Mundial (2012: 319) sostiene: “La falta de supervisión financiera rigurosa de las instituciones privadas de educación superior fue motivo de preocupación para varios de los interlocutores entrevistados durante las visitas sobre el terreno. Al equipo evaluador le dijeron en repetidas ocasiones que, a pesar de que todas las instituciones privadas se suponen que son sin ánimo de lucro de acuerdo con la legislación vigente, en la práctica un número importante de proveedores operan como organizaciones comerciales. Esto tiene dos consecuencias negativas. En primer lugar, el MEN debe considerar el riesgo de que los propietarios de las instituciones privadas puedan ser más proclives a maximizar su participación en los beneficios que a reinvertir los excedentes en la parte educativa de la institución. En segundo lugar, darse cuenta que los beneficios bajo el disfraz de sin ánimo de lucro es una forma de evasión de impuestos, lo que supone, por tanto, una pérdida social para el país. También se expresó la preocupación por el “lavado de dinero” a través de las instituciones privadas de educación superior.”

13 El presupuesto para ciencia, tecnología e innovación es irrisoriamente pequeño: “La inversión total se ha mantenido muy baja. Cuando se calcula con los parámetros internacionales (de la *OCDE*, por ejemplo) que miden solo investigación y desarrollo (I+D) estamos alrededor del 0,7% del *PIB*, una de las más bajas de Latinoamérica, lejanas al 3% de USA o al 3,5% de Japón entre otros. Un indicador (más autocomplaciente) es el de la inversión en actividades de ciencia, tecnología e innovación (*Acti*), que llega al 0,45% incluyendo actividades como consultorías, formación de alto nivel y servicios de contenido tecnológico, pero no verdaderamente investigación científica.” (Wasserman, 2013).

Desde luego, otros elementos como la ausencia de programas efectivos de bienestar estudiantil, el desaliño absoluto frente a la ciencia y la tecnología, la limitación efectiva de la libertad de cátedra por la sobrecarga laboral de los docentes, la mercantilización de la interrelación con la sociedad o la falta de articulación con la educación básica y media también han sido constitutivos del sector y en la actualidad conservan su inercia.

### **El anquilosamiento inducido de las instituciones públicas**

A mediados del Siglo XX, en 1950, la matrícula en las instituciones de educación superior (*IES*) estatales representaban un 72% del total; diez años después había disminuido trece puntos y en 1996 cayó a su mínimo histórico desde 1935: 32%. Como es lógico, la matrícula en las *IES* privadas había ido aumentando proporcionalmente y en forma correlativa alcanzó su máximo histórico del 68% (Orozco, 2010: 227-229). En los años siguientes, la matrícula pública volvió a aumentar y la privada a disminuir, hasta que en 2012 llegaron al 53,4% y el 46,6%, (*SNIES*)<sup>14</sup>, respectivamente, incluyendo desde luego el incremento sin precedentes en el número de estudiantes del *SENA*.

Las variaciones de las matrículas pública y privada durante la segunda mitad del siglo pasado, obedecieron a la limitada inversión estatal en educación superior, que se mantuvo sistemáticamente muy por debajo del 1% del Producto Interno Bruto (*PIB*). En 2002, como se anotó en un texto anterior (Múnera, 2011<sup>3</sup>), el gasto público total en el sector representó en Colombia el 0,71% del *PIB*, inferior al promedio del 0,95% de los catorce países latinoamericanos analizados en el informe 2000-2005 de la *UNESCO-IESALC* (Rodríguez Oróstegui, 2006: 71-78). Mientras el de los países de la *OCDE* se mantuvo cercano al 1,5%<sup>15</sup>.

Esta desatención fiscal hizo parte de la adopción tácita de un modelo que dejó la ampliación de la cobertura en manos de las instituciones privadas o del esfuerzo que las públicas pudieran hacer con los mismos aportes estatales o con los denominados “recursos propios” (matrículas, consultorías, programas de educación continuada, investigación con financiación externa o alquiler de sus espacios académicos...). En la práctica, los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992, relacionados con la financiación de las universidades públicas, solo sirvieron para que estas mantuvieran los ingresos provenientes del estado central que habían logrado conquistar hasta el año en que fue aprobada la ley, cuando ya se habían transferido a los departamentos la responsabilidad de una parte importante del presupuesto de las instituciones regionales. Por tal razón, la *IES* públicas no pudieron responder en forma adecuada a la creciente demanda de cupos, que poco a poco y en forma deficiente fueron asumidos por las *IES* privadas, en función de la capacidad económica de los estudiantes, o por los programas de educación postsecundaria, como los del *SENA*.

A partir de 2003, la cobertura en las instituciones públicas efectivamente creció, pero de los 500.795 cupos nuevos que se generaron hasta 2012, sin contar la deserción<sup>16</sup>, 296.017 (el 59%) fueron del *SENA*. Si los excluimos, por las razones planteadas con anterioridad y expuestas claramente por Víctor Manuel Gómez (2012 y 2013), la relación entre la matrícula pública y la privada es de 43,5% a 46,5%, respectivamente (*SNIES*). Adicionalmente, en el último decenio las universidades públicas se han visto sometidas a una enorme presión presupuestal y financiera por parte del Gobierno para incrementar el número de estudiantes con los mismos, o con menores recursos relativos. La respuesta positiva a las exigencias del *MEN* ha causado una merma manifiesta de la calidad educativa, representada por el deterioro

---

14. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Subdirección de Desarrollo Sectorial.

15. Carmen García Guadilla (2005 y 2010) realiza un amplio análisis comparado de la educación superior en América Latina que incluye los datos sobre la financiación pública.

16. En 2011, la deserción por cohorte en las instituciones públicas era de 43,5% en las universidades, 55,4% en las instituciones tecnológicas y 60,5% en las técnicas. En las privadas era del 46,6%, el 53% y el 59,2%, respectivamente (OCDE y Banco Mundial, 2012: 315).

de las plantas docentes y el aumento de los profesores por contrato u ocasionales, la flexibilización o recorte irracional de los programas, la proliferación de postgrados para obtener más ingresos, la transformación de la investigación en actividades de consultoría, la mercantilización creciente de la interrelación con la sociedad o la expansión de programas regionales o a distancia con muy poco control institucional (Múnera, 2008).

A pesar del enorme esfuerzo de las instituciones públicas para atender la demanda educativa, la anemia presupuestal ocasionada por los últimos gobiernos es cada vez más aguda. Entre 2003 y 2010, la participación en el PIB de los aportes del Presupuesto General de la Nación a las universidades estatales disminuyó paulatinamente del 0,51% al 0,40% (Rodríguez, 2011: 8). Tal descenso, sumado al crecimiento de los cupos en un 232,55% entre 1993 y 2011 (SUE, 2012: 23) y al aumento de los costos laborales, fiscales y de seguridad social condujo a las instituciones a una gran crisis financiera, como consecuencia de la acumulación de un déficit de 12,36 billones de pesos (SUE, 2012: 32 y 46). Por ende, el futuro de las universidades estatales es cada vez más incierto, mientras el aumento de la matrícula en las IES técnicas y tecnológicas está refundido en las intenciones gubernamentales<sup>17</sup>, ya que los cinco millones de dólares invertidos entre 2006 y 2010 para su fortalecimiento no han dado los frutos esperados (Gómez: 2013: 7). Frente a este panorama, la propuesta de que el Estado cubra la deuda social histórica que tiene con la Educación Superior, garantizando la gratuidad inmediata o progresiva y la cobertura universal con calidad, promovida, con diferentes matices, por la Mane, por algunas organizaciones de profesores y por docentes de instituciones públicas, tiene como fundamento una desigualdad estructural de oportunidades que no se resuelve con alternativas de inclusión diferenciada y jerarquizada.

Modelos de financiación pública como el elaborado por Andrés Felipe Mora (2011: 215-234), demuestran que con el 1,1% del PIB durante catorce años es posible formar en el país un fondo de asignación ciudadana para la educación superior, autosostenible y de cobertura universal y gratuita. Los últimos gobiernos, por el contrario, han preferido privilegiar las exenciones tributarias a los inversores nacionales y extranjeros en sectores que le dejan muy pocos beneficios a la sociedad colombiana. No obstante, el *MEN* y los medios de comunicación masiva insisten en presentar este tipo de iniciativas provenientes de la comunidad académica como irracionales, cuando la sinrazón habita en los proyectos de reformar o en las políticas públicas que están destinados a prolongar la inequidad educativa disfrazando la educación postsecundaria como superior.

### **La denegación de la autonomía universitaria**

El artículo 69 de la Constitución Nacional de 1991 le reconoció a las universidades la autonomía, pero posteriormente, la ley 30 de 1992 creó las condiciones para que esta fuera denegada. Este sinsentido jurídico encierra una realidad práctica inconcebible desde el punto de vista teórico: una norma de inferior categoría anula los efectos de un mandato contenido en la Carta Política. Empero, en la historia jurídica de Colombia estos absurdos no son extraños. El *Artículo L* de las disposiciones transitorias que concluyen la Constitución de 1886, dispuso: “los actos de carácter legislativo expedidos por el Presidente de la República antes del día en que se sancione esta Constitución continuarán en vigor, aunque sean contrarios a ella, mientras no sean expresamente derogados por el Cuerpo Legislativo o

---

17. “Las metas de 176.000 nuevos cupos que supuestamente se han creado en este gobierno, y los 660.000 que la Ministra ha anunciado para el 2014, dependen en gran medida de las matrículas del SENA. En efecto, entre el 2010 y el 2011, solo se crearon 24.959 cupos en la ETyT y 74.602 en educación universitaria, para un total de 99.561. La diferencia (76.439) es aportada por el SENA. ¿Y los 660.000 que se anuncian para el 2014? ¿De dónde salen? No pueden provenir de las IES, ni universitarias ni de IES TyT, sino de los programas SENA (...)Este fracaso se evidencia además en la disminución de la participación en la matrícula total. La modalidad técnica disminuye de 8.1% en 2003 a 6.2% en 2011, y la tecnológica se mantiene estable, de 12.4% en 2003 a 13.7% en 2011.” (Gómez, 2013: 7).



revocados por el Gobierno.” (Subrayado fuera del texto). La norma fundamental material permitía así su violación. La autonomía universitaria ha sido uno de esos principios constitucionales, contrarios a nuestra cultura jurídica autoritaria, de difícil aceptación por los poderes estatales. Además, la abundante jurisprudencia de la Corte Constitucional sobre el tema, demuestra que los elementos de autogobierno y autodeterminación que a pesar de todo conservan las comunidades académicas han debido ser ganados en los escenarios judiciales, ante la renuencia de los Ministerios de Educación y de Hacienda para acatarlos plenamente.

Por tal razón, disposiciones que en otros países resultan contradictorias con la autonomía, son consideradas como normales en el país: el Gobierno tiene voz y voto en los consejos superiores de las universidades; los representantes estudiantiles y profesoriales siempre son minoritarios en los cuerpos colegiados; las consultas para nombrar rector y decanos, con la excepción de la Universidad de Nariño, tienen muy poco carácter vinculante; el MEN utiliza la presión financiera para obligar a las instituciones a tomar el rumbo académico que desea; los organismos de control tienen serias dificultades para diferenciar una institución autónoma de un establecimiento público; los Rectores nombrados de espaldas a las comunidades académicas hacen gala de su carácter antidemocrático, utilizando una retórica meritocrática; la creación de los programas académicos de la mayoría de las universidades deben llevar el visto bueno del *MEN*; la libertad de cátedra está restringida por el espíritu gerencial de muchos docentes; o la investigación depende de las migajas que quiera distribuir el estado central. Como en Colombia la autonomía universitaria es un principio de reciente adopción institucional, un poco más de diez años, los elementos que la anulan tienden a ser considerados como normales en la opinión pública.

Patricia Linares (2011: 43-85), profesora de la Universidad Externado de Colombia, ilustra con gran solvencia jurídica como la participación del Gobierno con voz y voto en el principal órgano de dirección de las universidades públicas no es sino un rezago del Decreto-Ley 80 de 1980, en el que eran consideradas establecimientos públicos, y uno de los fundamentos para convertir a las instituciones en heterónomas<sup>18</sup>. Martha Espinosa de Martínez (2011: 15-42), entonces Vicerrectora Administrativa de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, constata que los vacíos de la Ley 30 de 1992 han llevado a los gobiernos a confundir el control y la vigilancia con la intervención directa y propone alternativas para evitar esta vulneración de la autonomía. En una investigación comparada demostramos (Múnera, 2011<sup>4</sup>:) que la Universidad Nacional de Colombia (como la casi totalidad de las universidades públicas del país) tiene, entre cinco megainstituciones latinoamericanas<sup>19</sup>, la menor participación de los representantes profesoriales, estudiantiles y de los trabajadores en los órganos colegiados y que en ella la incidencia de la comunidad universitaria en el nombramiento de las principales directivas es prácticamente inexistente frente a los otros casos analizados. Se podría continuar citando ejemplos que demuestren la denegación de la autonomía en el gobierno, administrativa, presupuestal o académica, pero no es necesario por evidente.

La *MANE* (2013) simplemente propone formas de organización y financiación de las Universidades que garanticen el ejercicio de la autonomía consagrada en la Constitución Política. En este punto parece tener un respaldo mayoritario en una comunidad académica como la de la Universidad Nacional y bajo en los diálogos regionales promovidos por el *CESU*, con una metodología mucho menos clara desde el punto de vista de la participación<sup>20</sup>. Los

---

18: “Podría pensarse que es ese uno de los casos en los cuales la redacción de la ley 30, que se produjo en 1992, no atendió el fundamento filosófico y político y el real alcance los principios consagrados en la entonces recién expedida Constitución de 1991, uno de ellos el de la autonomía universitaria, los cuales obviamente tampoco habían sido desarrollados por la Corte Constitucional que apenas se constituía, pues al incluir a título de obligación la presencia, con carácter preeminente y decisorio, no de uno sino de dos representantes del gobierno, sea nacional, departamental o municipal, contradijo o al menos debilitó el mandato del artículo 69 que le reconoce a las universidades esa autonomía, esto es la capacidad de auto-regularse, auto-gobernarse y auto-determinarse, sin la presión o interferencia de los poderes públicos.” (Linares, 2011: 59).

19. Además de la Nacional, la Universidad Autónoma de México (*UNAM*), la Universidad de Buenos Aires (*UBA*), la Universidad de Sao Paulo (*USP*) y la Universidad de Chile.

20. Ver al respecto: Miñana (2012: 23-24) y *CESU* (2013: 45).

criterios son sencillos y funcionan en diversos países de Latino América: asambleas universitarias, órganos colegiados con representación mayoritaria de profesores, estudiantes y trabajadores, garantías para la participación y la protesta, y recursos económicos que no hagan depender a las instituciones de la volatilidad de los gobiernos de turno. Sin embargo, la Mesa agrega un elemento adicional que poco ha sido discutido en Colombia, la autonomía sistémica, centrada alrededor de las IES públicas que les permita definir en forma colectiva los compromisos que adquieren con la sociedad colombiana y establecer las pautas para hacerle seguimiento a la educación superior en el país de conformidad con derroteros establecidos por cuerpos colegiados con participación mayoritaria de los representantes de las comunidades de las IES.

### **El sistema inexistente.**

La ausencia de un sistema de educación superior en Colombia es proverbial. En el país hay un conjunto amorfo de instituciones, distribuidas en virtud de una pirámide jerárquica, en la cual se va ascendiendo hasta llegar al lugar de la universidad, posición a las que todas aspiran. Por tal razón, las diferencias entre los subsistemas técnico, tecnológico y universitario están totalmente desdibujadas, de tal manera que cada uno ha perdido su especificidad en un todo con muy pocas articulaciones y con una incapacidad absoluta para las interpenetraciones y las sinergias. Organismos básicamente de rectores poco representativos como el *SUE* y el *CESU* tienen tan pocas funciones concretas y se relacionan en forma tan débil con su entorno que no llegan a ser ni siquiera algo más que la suma de sus miembros. El aseguramiento de la calidad y la acreditación parece una rueda suelta que no se articula a nada más que el *MEN*. Finalmente, los *CERES* han terminado siendo simples instrumentos de una oferta educativa con tendencias hacia la informalidad<sup>21</sup>.

La MANE (2013) trata de articular un sistema autónomo, claramente diferenciado en tres subsistemas: técnico, universitario-tecnológico y étnico y de educación propia, en el cual la participación de las comunidades de las IES estatales sea el eje de un conjunto articulado, que defina los derroteros de la educación superior en el país y las sinergias necesarias para aprovechar mejor los recursos disponibles. Para tal propósito, proponen la creación de un Congreso de Educación Superior, como el órgano legislativo encargado de definir las orientaciones del sector y la relación con la educación media y básica, y transformar el *CESU* en un órgano netamente ejecutivo. Los organismos relacionados con la calidad y la acreditación, o *fe pública* en la propuesta, harían parte del sistema. Al Estado central le corresponderían estrictamente las funciones de control y vigilancia, como establece la Carta Política. El Sistema de Instituciones Estatales de Educación Superior (*SIES*) se encargaría de permitir la sinergia académica, administrativa y funcional entre lo técnico, lo universitario-tecnológico y lo étnico y de educación propia.

Como elementos novedosos se crearían los Consejos Regionales de Educación Superior, los cuales responderían a las necesidades territoriales, a partir de una oferta variada y pertinente para el conjunto de la población. Se articularían en el Consejo Académico Nacional, que tendría la función de proponerle a la sociedad colombiana planes de educación, investigación e interrelación social que permitan enfrentar y resolver colectivamente los problemas del país y de las regiones que lo componen. Para tal efecto, un Consejo de las IES con representantes de otros sectores sociales evitaría el encierro autorreferencial y la endogamia institucional.

---

21. La OCDE y el Banco Mundial (2012: 163) sacan la siguiente conclusión sobre los CERES, que no deja de ser paradójica, porque resaltan la mala calidad de la educación pero abogan por el reconocimiento nacional de los créditos obtenidos en sus programas: "Los distintos centros visitados son bastante pequeños, con pocos recursos y potencialmente ineficientes. Por otra parte, una de las preocupaciones es que los centros estaban utilizando tecnología obsoleta para la enseñanza. Dado que los estudiantes pagan matrículas significativas (ya sea con un préstamo del ICETEX o con la financiación del gobierno local), los centros no están ofreciendo una buena relación calidad-precio (...) Los créditos académicos obtenidos en los programas de CERES sufren la ausencia de un programa nacional para el reconocimiento de créditos."

Como se puede observar, los estudiantes no están trabajando en un pliego de peticiones para presentárselo al gobierno, sino en una propuesta de reforma y de política pública que resuelva las desigualdad en las oportunidades, garantice desde esa base la autonomía individual, institucional y sistémica y constituya un conjunto funcionalmente articulado que pueda ser un interlocutor válido para el conjunto de la sociedad colombiana. Una gran distancia separa la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la inclusión diferenciada y jerarquizada de los estudiantes de menores recursos económicos en una educación postsecundaria disfrazada de superior.

Bogotá, 17 de agosto de 2013.

## TEXTOS DE REFERENCIA

- Brunner, José Joaquín y Ferrada Hurtado, Rocío –Editores- (2011), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Santiago de Chile, CINDA-UNIVERSIA.
- Consejo Nacional de Educación Superior -CESU- (2013), *La voz de las regiones*, sin ciudad, CESU.
- Cruz, Edwin (2012), “La MANE y el paro nacional universitario de 2011”, en: *Revista Ciencia Política N° 14*, julio-diciembre de 2012, pp. 140-193.
- Espinosa de Martínez, Martha (2011), “Inspección y vigilancia en el proyecto de reforma a la educación superior”, en: *Pensamiento Jurídico N° 31*, Bogotá, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Colombia, pp. 15-42.
- García Guadilla, Carmen (2005), *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Caracas, Cendes-Nueva Sociedad.
- García Guadilla, Carmen (2010), *Educación Superior Comparada. El protagonismo de la internacionalización*, Caracas, UNESCO/IESALC-CENDES/UCV-BID&Co.
- Gómez, Víctor Manuel (2012), EL SNIES o la incapacidad del MEN para ofrecer información confiable, consultado en: [http://universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3159%3Ael-snies-o-la-incapacidad-del-men-para-ofrecer-informacion-confiable&catid=16%3Anoticias&Itemid=198](http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3159%3Ael-snies-o-la-incapacidad-del-men-para-ofrecer-informacion-confiable&catid=16%3Anoticias&Itemid=198)
- Gómez, Víctor Manuel (2013), El fracaso de la política de educación superior entre 2002 y 2012, consultado en: [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3532:el-fracaso-de-la-politica-de-educacion-superior-entre-2002-y-2012&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3532:el-fracaso-de-la-politica-de-educacion-superior-entre-2002-y-2012&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81)
- Henaó W, Myrian (1999), *Políticas públicas y Universidad*, Bogotá. IEPRI-Universidad Nacional de Colombia/ASCUN.
- Hernández Álvarez, Mario (2013), *Diálogo con la MANE sobre la educación superior como derecho fundamental y bien común*, Bogotá, Manuscrito, 2 de agosto de 2013.
- Linares, Patricia (2011), “Reflexiones sobre la propuesta de reforma de la Ley 30 de 1992: ¿Fortalecimiento o debilitamiento de la autonomía universitaria?”, en: *Pensamiento Jurídico N° 31*, Bogotá, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Colombia, pp. 43-85
- MEN (2011), ABC de la reforma a la educación superior en Colombia, consultado en: <http://www.slideshare.net/PtrColombian/abc-de-la-reforma-por-el-gobierno>.
- Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE- (2012), *Documento de Consensos Políticos. Base del articulado de una ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz*, Bogotá, dactilografiado.
- Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE- (2012), *Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz*, consultado en: [http://manecolombia.blogspot.com/2012/07/propuesta-de-exposicion-de-motivos-de\\_5687.html](http://manecolombia.blogspot.com/2012/07/propuesta-de-exposicion-de-motivos-de_5687.html)
- Miñana Blasco, Carlos –Director del proyecto- (2012), *Formulación de propuestas de reforma a la educación superior desde la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Claves para el debate público N° 55.
- Mora, Andrés Felipe (2011), “Propuesta para la financiación de la educación superior en Colombia”, en *Pensamiento Jurídico N° 31*, Bogotá, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Colombia, pp. 215-234.
- Moulier Boutang, Yann (2007), *Le Capitalisme Cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*, Paris, Amsterdam.
- Múnera Ruiz, Leopoldo (2008), *Financiación y Calidad Académica*, consultado en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39956>
- Múnera Ruiz, Leopoldo (2011)<sup>1</sup>, *El XYZ de la Reforma a la Ley 30 de 1992*, consultado en: <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/352-ley-de-educacion-superior.html>
- Múnera Ruiz, Leopoldo (2011)<sup>2</sup>, *Ecos de una audiencia pública*, consultado en: <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/357--ecos-de-una-audiencia-publica.html>
- Múnera Ruiz, Leopoldo (2011)<sup>3</sup>, “El Espejismo del Mercado y la Autonomía Heterónoma. Algunas notas sobre la reforma de la Ley 30 de 1992”, en *Revista Izquierda N° 11*, pp. 20-28.

Múnera Ruiz, Leopoldo (2011)<sup>4</sup>, “La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades”, en: Revista Ciencia Política Nº 12, Bogotá, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Colombia, pp. 6-40.

OCDE y Banco Mundial (2012), *La Educación Superior en Colombia. 2012*, consultado en: [www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-317375\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-317375_recurso_1.pdf)

Orozco Silva, Luis Enrique (2011), *La Educación Superior en Colombia: 2005-2009*, Bogotá, dactilografiado.

Orozco Silva, Luis Enrique; Castillo Gómez, Luís Carlos y Roa Varelo, Alberto (2010), *La política de cobertura eje de la revolución educativa, 2002-2008*. Bogotá, Ediciones Universidad de los Andes.

Rodríguez Oróstegui, Francisco (2006), “El financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Una visión panorámica”, en: UNESCO/IESALC, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, UNESCO/IESALC, pp. 71-78

Rodríguez, Jorge Armando (2008), *Educación Superior Pública y Presupuesto Nacional.: fondos de un proyecto de reforma*, Bogotá, CID-Universidad Nacional de Colombia.

SUE: Sistema Universitario Estatal (2012), *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. La realidad de la crisis en la financiación de las Universidades Estatales*, Pereira, SUE.

Vercellone, Carlo (2010), “Capitalismo cognitivo y modelos de regulación de la relación salarial. Algunas enseñanzas del movimiento anti-CPE”, en: Edu-Factory y Universidad Nómada (Compiladores), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid, Traficantes de Sueños.

Wasserman, Moisés (2013), “Ciencia cenicienta”, en: *El Tiempo*, Bogotá, 11 de agosto, p. 10.