

# EL SISTEMA DE ACCESO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO ESPEJO DEL PAÍS

## o hacia una crítica de la igualdad formal en el acceso a la educación universitaria

*Elaborado por: Santiago Gómez Obando<sup>1</sup>*

*“Yo quisiera enviar y sembrar el mensaje más simple, un mensaje dos veces milenario. Se trata de pensar y actuar con finalidad ética, lo que tiene dos caras complementarias: resistencia a la crueldad y a la barbarie, y realización de la vida humana con memoria y dignidad. Para esto se necesita un acto individual de religación consigo mismo, con el prójimo, con la comunidad, con la sociedad, con la naturaleza y con la especie humana. Yo tengo fe en esta ética”. **Edgar Morin.***

*“(…) aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar participar en el proceso de su creación. Proceso de lucha profundamente anclado con la ética. De lucha contra cualquier tipo de violencia. De violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las marcas físicas de memorias culturales e históricas. De violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas. De violencia contra los discriminados, sin que importe la razón de su discriminación”. **Paulo Freire.***

*“La alternativa al abismo es la metamorfosis, pero ésta no llegará sin acciones. Es el momento de actuar y habilitar las vías que conducen a la Vía. Y entre las acciones, encontrar diálogos fructíferos entre educación y política, academia y políticos es perentorio, pues no pueden estar de espaldas a la ciudadanía, sino hacerse con ella. No lo lograremos sin un cambio profundo que reinvente la educación para que sea posible identificar y encontrar soluciones a los problemas fundamentales”. **Edgar Morin.***

En las últimas semanas comenzó un nuevo capítulo de la confrontación entre el gobierno nacional y un sector de la sociedad colombiana -estudiantes, académicos e intelectuales pertenecientes a diversas tendencias políticas<sup>2</sup>-, por definir los derroteros de sentido y actuación que deberán caracterizar al Sistema Educativo Superior Colombiano en los próximos años. El documento presentado por el Consejo Nacional de Educación Superior (en adelante CESU) el pasado mes de agosto<sup>3</sup>, y la respuesta crítica elaborada por los profesores de la Universidad Nacional de Colombia, Andrés Felipe Mora y Leopoldo Múnera<sup>4</sup>, se erigen en las dos propuestas más representativas que, hasta el momento, se han puesto sobre la mesa en relación con este tema en lo corrido de la segunda administración del Presidente Juan Manuel Santos.

---

<sup>1</sup> Educador popular. Estudiante del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.

<sup>2</sup> Véase al respecto lo planteando por Wasserman (2014), Miñana (2014), Mesías (2014), Gómez (2014) y Mora y Múnera (2014).

<sup>3</sup> Véase al respecto: (CESU, 2014)

<sup>4</sup> Véase al respecto: (Mora y Múnera, 2014).

En este sentido, el documento que a continuación se presenta, debe comprenderse en el marco de la *contrapropuesta y cuestionamiento general* a los lineamientos de política pública esbozados de forma preliminar por el gobierno nacional en estas últimas semanas. De manera específica, este trabajo busca problematizar los criterios de selección e ingreso que deberían caracterizar a una de las cinco dimensiones que componen el sistema de educación terciaria (Mora y Múnera, 2014), definido por el CESU en el documento “Acuerdo por lo Superior 2034”, como es la *educación profesional*.

A lo largo del texto se defiende la idea de que la inclusión a la dimensión del sistema que significa la adquisición de una posición aventajada –desde el punto de vista económico y cultural- frente al resto de la población estudiantil (Múnera y Mora, 2014), debe regirse atendiendo a los principios de *pluriculturalidad y multiclasismo*. De ahí que, el acceso a la educación profesional deba estar necesariamente relacionado con la composición socio-demográfica y poblacional de los distintos segmentos sociales que conforman el país, al mismo tiempo que se garanticen espacios autónomos para que los grupos étnicos puedan realizar su derecho a la educación propia. También, se establece que el lugar por excelencia de exclusión y probablemente de reproducción de las desigualdades económicas en el campo cultural son los estudios de postgrado –especialmente, el nivel de doctorado-, razón por la que este sub-segmento de la educación profesional, debería regirse atendiendo a los mismos principios y criterios que aquí se establecen para el ingreso a los pregrados.

### **Igualdad formal, meritocracia, pluriculturalidad y multiclasismo:**

El acceso a la educación profesional en Colombia no toma en cuenta las diferencias en las condiciones materiales de las y los distintos sujetos que aspiran y compiten por el acceso a los cupos universitarios<sup>5</sup>. Lo anterior se debe a que prima un criterio de *igualdad formal*, en el que se reconoce el derecho que tienen todas y todos los bachilleres a ingresar a las instituciones educativas universitarias, sin atender las inequidades socialmente producidas e históricamente institucionalizadas que impiden el goce efectivo de este derecho para un segmento importante y mayoritario de la población. Esta tensión entre igualdad formal e igualdad material (Heller, 1985), igualdad de *iure* e igualdad de hecho (Alexi, 1993), o igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones (Mora y Múnera, 2014), genera que la educación universitaria se realice como un espacio de competencia

---

<sup>5</sup> Al no basarse en un criterio de universalidad, esta dimensión del sistema de educación superior establece la igualdad de oportunidades como una parte fundamental de los lenguajes políticos, que contribuyen a legitimar la composición del ingreso tanto de las universidades públicas como de las privadas.

aparentemente basado en los méritos académicos, en el que se tienden a reproducir las desigualdades socioeconómicas en el campo de la formación profesional<sup>6</sup>.

El discurso individualista de la meritocracia, cuyo propósito básico es seleccionar a quienes demuestran una mayor capacidad, habilidad y/o talento para la realización de una actividad específica, medida a través de la aplicación de pruebas técnicas y/o de conocimiento (Walzer, 1993), aunque se plantea como una forma justa de asignar a cada quien lo que merece (Bobbio, 1993) en oposición a otras formas de organización social basadas en la herencia, la dignidad personal o el capital político (López, 2014), obvia no sólo la jerarquización y estratificación social que supone su puesta en marcha, sino que además –esto es lo más grave–, encubre las diferencias entre capitales culturales adquiridos y heredados, al mismo tiempo que profundiza las asimetrías de género, clase y raza existentes en nuestro propio contexto.

La asignación de los cupos universitarios basada en un criterio de méritos termina perjudicando y condenando entonces, a aquellos grupos poblacionales que se encuentran en condiciones de subordinación, exclusión y/o vulnerabilidad debido a que, *es un proceso de selección en el que se compete en condiciones de igualdad formal, mientras se vive en una situación de profunda desigualdad material*. Por consiguiente, el propósito de construir un subsistema de educación profesional al que puedan acceder en condiciones de *equidad* los hombres y mujeres que habitan en zonas rurales y urbanas; las diferentes clases sociales, los grupos étnicos y las personas en situación de discapacidad, requiere la construcción de un dispositivo de ingreso que le garantice una participación significativa a estas poblaciones. Sólo de esta manera es posible realizar el proceso de religación ética con el prójimo, la comunidad, la sociedad y la naturaleza del que habla Morin (2014), en el prólogo del “Acuerdo por lo Superior 2034”.

En definitiva, la concreción de un subsistema de educación profesional en el que se procure la presencia y participación *equitativa* de los distintos sectores socio-económicos (multiclasismo) y socio-culturales (pluriculturalidad) que coexisten en la sociedad colombiana, podría realizarse en el momento en que empecemos a comprender a esta dimensión del sistema como un espejo de la realidad socio-demográfica y poblacional del

---

<sup>6</sup> Tal y como lo establece Leopoldo Múnera (2013), “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)(...) 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 (...) 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%” (pp. 47 y 48).

país. Por eso, en las páginas siguientes se propone una posible salida al problema aquí planteado.

### El subsistema de educación profesional como espejo “general” del país:

La educación profesional no puede comprenderse como un bien escaso al que sólo deberían acceder una proporción de “elegidas” y “elegidos” –bien sea por su desempeño académico y/o por sus condiciones económicas privilegiadas-. El acceso a la formación universitaria debe estar al alcance de los distintos sectores que componen la sociedad colombiana. De lo contrario, esta dimensión del sistema lejos de promover la equidad y la construcción de lo público, se erige en un *dispositivo de exclusión* en el que existe una sobrerrepresentación de ciertos segmentos de la población.

*La financiación del acceso universal a la educación superior universitaria subsidiando a la oferta educativa, no sólo es deseable sino que también es posible*<sup>7</sup>. Sin embargo, mientras no se llegue a este resultado y el acceso a este tipo de instituciones se encuentre restringido y limitado en términos de cobertura, se deben instaurar medidas subsidiarias que garanticen la participación equitativa de las y los colombianos en las universidades. Esto último implica que sectores como el campesinado, las mujeres, los indígenas, los afrocolombianos, los pueblos rom, los habitantes de zonas urbano-marginales y las personas en situación de discapacidad, cuenten con las garantías suficientes para realizar su derecho a la educación superior universitaria, sin que ello implique la exclusión o marginamiento de otros grupos y sectores.

Por lo tanto, la propuesta de comprender a la educación profesional como espejo de las regiones y el país, lo que establece concretamente es que *la composición del ingreso al conjunto de las universidades públicas y privadas debe corresponder, en términos generales, con los porcentajes de las cifras oficiales de demografía y población a nivel nacional*. En este sentido, el acceso al subsistema de educación profesional en los próximos años, más o menos debería ser proporcional con las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante DANE), en las que se toman en cuenta criterios como el sexo<sup>8</sup>, la ubicación geográfica, el estrato social<sup>9</sup>, la pertenencia étnica y la situación de discapacidad permanente (Ver cuadro N° 1).

---

<sup>7</sup> Ver al respecto, la propuesta de financiación de la educación superior en Colombia elaborada por Andrés Felipe Mora (2011).

<sup>8</sup> En la medida en que se empiecen a consolidar bases de datos en las que se supere la diferencia hombre - mujer, es decir, a partir del momento en que los sistemas de información oficiales logren subvertir la oposición binaria que implica dividir la sociedad en dos polos “naturalmente” fijos y permanentes, podría cambiarse la categoría de sexo por la género.

**Cuadro N°1**  
**Composición demográfica y poblacional (Nivel nacional)**  
**–Censo DANE 2005<sup>10</sup>–**

CRITERIOS		PORCENTAJE EN RELACIÓN CON EL TOTAL DEL PAÍS
Sexo	Mujeres	51,2%
	Hombres	48,8%
Ubicación geográfica	Zonas rurales <sup>11</sup>	31,6%
	Zonas urbanas	68,4%
Estrato	Uno	22,6%
	Dos	41,1%
	Tres	27,1%
	Cuatro	6,2%
	Cinco	1,8%
	Seis	1,2%
Etnia	Indígenas	3,4%
	Afrocolombianos	10,6%
	Rom	0,01%
	Blancos o mestizos	85,9%
Discapacidad	Situación de discapacidad	6,4%
	No discapacitado	93,6%

*Elaboración propia. Datos suministrados por el DANE.*

### Las universidades públicas como espejos “exactos” de las regiones y el país:

Las instituciones universitarias estatales deben ser espacios abiertos realmente para todos los sectores, estratos y segmentos de la población dado que, si esto no sucede, difícilmente pueden realizarse como *espacios complejos, plurales, críticos y democráticos*, siguiendo la línea argumentativa desarrollada por Morin (2014). Mantener una relación permanente con otros sectores de la sociedad, contribuir a la solución de los diversos problemas y retos que debemos enfrentar como nación, y comprometerse con la promoción del bienestar y buena vida de las y los colombianos, son consignas que deben realizarse *fuera y dentro* de este tipo de planteles educativos.

Lograr que en las aulas y pasillos de las universidades públicas se respire un ambiente que favorezca la realización de procesos de encuentro y diálogo de tipo epistémico, cognitivo, afectivo, político e intercultural, pasa por la *construcción de instituciones multclasistas y*

<sup>9</sup> En los últimos meses ha sido recurrente la crítica a la categoría estratos sociales, debido a las dificultades que genera al momento de determinar el nivel de ingreso, pago y consumo de las familias, o por considerársele una forma de medición que contribuye a la segregación socio-espacial (Lippi, 2014). Pese a que estas críticas son válidas y bien fundamentadas, mientras continúe en vigencia el actual sistema de estratificación socioeconómica y no se construya un mejor instrumento para medir las desigualdades sociales, no nos queda más remedio que seguir empleando esta forma de medición.

<sup>10</sup> La información concerniente a los estratos sociales corresponde al año 2013 y fue suministrada por el DANE.

<sup>11</sup> Dato obtenido a partir del índice de ruralidad que se establece en el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2011), el cual fue construido a partir del censo DANE del 2005.

*pluriculturales, en las que el ingreso guarde una relación directa y proporcional con la composición demográfica y poblacional a nivel municipal o regional -para el caso de las universidades distritales o departamentales- o nacional -para el caso de instituciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN) o la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UN)-.*

Eso quiere decir que: 1) la Universidad Distrital debería ajustar su sistema de admisión atendiendo a las *cifras DANE* en materia de demografía y población de la ciudad de *Bogotá*, 2) instituciones de educación superior como la Universidad Tecnológica del Chocó, la Universidad de la Guajira o la Universidad del Valle, deberían tener en cuenta los datos *departamentales* asociados con las variables antes descritas en sus respectivas regiones, y, 3) centros educativos como la UN o la UPN, deberían regirse por las cifras presentadas anteriormente en el cuadro N° 1.

*Ilustración con un ejemplo:*

La UN es la institución pública de tipo presencial con el mayor número de estudiantes matriculados en sus ocho sedes. Uno de sus fines es *“Contribuir a la unidad nacional, en su condición de centro de vida intelectual y cultural abierto a todas las corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, regionales y locales”* (Decreto 1210 de 1993 Art. 2). Sin embargo, la participación de dichos sectores en la universidad no tiende a guardar una proporción directa con la composición demográfica y poblacional del país. Esto último, genera la *sobrerrepresentación* o *subrepresentación* de ciertos grupos o segmentos (Ver cuadro N° 2).

**Cuadro N°2**  
**Relación entre la composición demográfica y poblacional a nivel nacional**  
**–Censo DANE 2005- y la composición del ingreso**  
**de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2012 -pregrados-**

CRITERIOS		PORCENTAJE EN RELACIÓN CON EL TOTAL DEL PAÍS	PORCENTAJE DE ADMITIDOS EN RELACIÓN CON EL TOTAL DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIAL ADMITIDA
Sexo	Mujeres	51,2%	33%
	Hombres	48,8%	67%
Ubicación geográfica	Zonas rurales <sup>12</sup>	31,6%	No discrimina
	Zonas urbanas	68,4%	No discrimina
Estrato*	Uno	22,6%	12,2%
	Dos	41,1%	34,1%
	Tres	27,1%	38,6%
	Cuatro	6,2%	10,3%
	Cinco	1,8%	2,7%

<sup>12</sup> Dato obtenido a partir del índice de ruralidad que se establece en el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2011), el cual fue construido a partir del censo DANE del 2005.

	Seis	1,2%	0,9%
<b>Etnia</b>	Indígenas	3,4%	3%
	Afrocolombianos	10,6%	2%
	Rom	0,01%	No registra
	Blancos o mestizos	85,9%	95%
<b>Discapacidad</b>	Situación de discapacidad	6,4%	0,02 <sup>13</sup>
	No discapacitado	93,6%	99,98

*Elaboración propia. Datos suministrados DANE y SIA-Dirección Nacional de Admisiones UN.*

*\*No informaron o no se encontraban estratificados el 0,9% de las y los estudiantes admitidos.*

Si se aplica el criterio de proporcionalidad aquí propuesto nos encontramos ante una situación en la que, durante el transcurso del 2012 deberían haber sido admitidas 35,54% más mujeres, 46,01% más ciudadanos del estrato uno, 17,03% más del estrato dos, 25% más del estrato seis, 11,76% más indígenas, 81,13% más afrocolombianos y 99,68% más personas en situación de discapacidad. Así mismo, se deberían haber admitido 37,29% menos hombres, 42,43% menos personas del estrato tres, 66,12% menos del estrato cuatro, 50% menos del estrato cinco, 10,59% menos blancos o mestizos, y 6,81% menos personas sin ningún tipo de discapacidad permanente<sup>14</sup>.

Como se puede observar, el criterio de la igualdad formal expresado en una lógica de competencia meritocrática por el acceso a los cupos en la UN<sup>15</sup>, no garantiza que las distintas poblaciones puedan tener una participación equitativa y proporcional en relación con su porcentaje de representación en la sociedad. Esto es así, porque las desigualdades sociales por razón de género, clase, raza, ubicación geográfica y/o discapacidad, se erigen en factores que impiden la igualdad de oportunidades en el ingreso a esta institución pública. De ahí que, se requiera ajustar el examen de admisión para que la competencia por los cupos universitarios –mientras la universidad no le pueda garantizar el acceso a todos los que aspiran estudiar en ella-, se realice entre sujetas y sujetos que tengan condiciones semejantes de vida.

### **Grupos étnicos y educación propia:**

El ingreso equitativo a la educación universitaria pública y privada del país, aunque es un factor que contribuye a la participación e integración de los distintos grupos poblacionales

<sup>13</sup> En el año 2012 se presentaron 71 personas con algún tipo de discapacidad permanente y fueron admitidas 4. Eso quiere decir que, solamente el 5,63% de las personas en situación de discapacidad que se presentaron a la UN durante este año fueron admitidas.

<sup>14</sup> El hecho de que la UN no cuente con información que permita discriminar entre la población proveniente de zonas rurales y urbanas, significa que esta variable poblacional ni siquiera es tenida en cuenta a la hora de diseñar mecanismos especiales de admisión por parte de esta institución educativa.

<sup>15</sup> Propuestas institucionales de alcance muy restringido y modesto como el Programa de Admisión Especial (PAES), el recientemente creado Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) o el establecimiento de la política institucional para promover la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad (Acuerdo 036 de 2012), lejos de resolver el problema aquí planteado, lo que demuestran es que las directivas de la UN han sido conscientes en las últimas tres décadas de los problemas que ocasiona la exclusión de ciertos grupos poblacionales a este centro educativo.

en aquella dimensión del pregrado donde se adquiere una posición aventajada desde el punto de vista económico y académico, es una propuesta insuficiente para incluir de manera efectiva en este nivel educativo a los grupos étnicos. Esto es así, porque *dichas poblaciones además de tener el derecho a ingresar al subsistema de educación profesional en relación con su proporción numérica, deberían contar con espacios autónomos en los que puedan desarrollar propuestas locales y regionales de educación propia*, en las que se materialicen proyectos pedagógicos de carácter intercultural, territorial, multilingüe y comunitario, capaces de promover diálogos epistémicos en los que se reconozcan las formas particulares como estas poblaciones se relacionan entre sí y con la naturaleza.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta fundamental que las educaciones de los pueblos indígenas, afrocolombianos y rom se diseñen atendiendo a sus planes de vida, cosmovisiones, usos, costumbres, creencias, saberes, conocimientos, formas de identificación, representación, socialización y relacionamiento, a la vez que se estudien, problematicen, reflexionen y apropien críticamente otras formas de ser, pensar, sentir y estar en el mundo, que pueden contribuir a resolver las problemáticas y necesidades que ellas y ellos mismos van definiendo en su lucha por perseverar en la existencia. En este sentido, la creación de instituciones educativas como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural –UAIIN- en el departamento del Cauca, es una necesidad y obligación que no podemos seguir aplazando como país.

### **Los postgrados como espacios de exclusión y muy probablemente de reproducción:**

La comprensión sin matices ni reservas de los espacios educativos formales como escenarios de reproducción de las desigualdades del campo económico en el cultural y académico, muchas veces endurecida por cierto estructuralismo de corte marxista que comprendía la educación como un simple aparato ideológico del Estado (Althusser, 2005), llevó a que en la década del setenta del siglo pasado, muchas y muchos educadores críticos no les quedara más remedio que proponer el abandono de las escuelas y universidades (Fals Borda, 1970, Illich, 1974, y Vasconi, 1976), con el fin de buscar espacios en los que se pudieran desarrollar otro tipo de educaciones que contribuyeran al proceso de transformación de las sociedades capitalistas (Torres, 2007).

Sin embargo, los desarrollos posteriores que se fueron dando tanto en el campo de las pedagogías críticas como en el de la educación popular, llevó a que se comprendiera a los espacios educativos formales como escenarios complejos de socialización, en los que participan distintos tipos de actores y formas de producción y reproducción del saber-poder social. Por lo tanto, antes de continuar es preciso aclarar de qué manera y hasta qué punto, es que aquí se considera a los postgrados como espacios de exclusión y muy probablemente de reproducción.

Al observar el número de personas graduadas en cada uno de los niveles del subsistema de postgrados y compararlo con el número de graduados en la educación universitaria, se puede observar una pirámide ascendente en la que cada vez participan menos personas.



Si se tiene en cuenta que, en el periodo 2000-2012 se graduaron 65,2% menos profesionales de las especializaciones, 96,26% menos de las maestrías y 99,89% menos de los doctorados, en relación con la población total de graduados en el nivel universitario (Ver cuadro N° 3), se puede concluir que *la mayor parte de la población con título de postgrado se encuentra excluida de estos niveles de formación.*

**Cuadro N°3**  
**Relación entre el total de graduados por nivel educativo en el subsistema de postgrados y el total de graduados en el nivel universitario 2000-2012**

Nivel	Total de graduados	Porcentaje de graduados según nivel de postgrado, en relación con el total de graduados en el nivel universitario
Especialización	443.499	34,8%
Maestría	47.778	3,74%
Doctorado	1.495	0,11%

*Elaboración propia. Datos suministrados SNIES-MEN.*

*N/A: No aplica.*

Esto último es especialmente preocupante porque las maestrías y doctorados se han ido erigiendo en aquellos espacios formativos en los que se concentra “el capital social de la investigación y del desarrollo científico y tecnológico” (Jaramillo, 2009), a la vez que, el acceso a los postgrados significa un aumento significativo en los niveles de ingreso de las personas que logran acceder a ellos. Por ejemplo, en el año 2011, los recién graduados de las especializaciones, maestrías y doctorados percibieron en promedio 78,72%, 112,12% y 275,66% más ingresos por concepto de salario que los egresados de las universidades (Ver Cuadro N° 4).

**Cuadro N°4**  
**Promedio de ingreso mensual según nivel educativo de las y los graduados en el año 2011**

Nivel	Promedio de Ingreso mensual según nivel educativo
Universitario	\$1.521.418
Especialización	\$2.719.085
Maestría	\$3.227.355
Doctorado	\$5.715.472

*Elaboración propia. Datos suministrados por el Observatorio*

*Laboral para la Educación-MEN (consultado 25 de septiembre 2014)*

En relación con la composición sociodemográfica y poblacional, aunque en las bases de datos oficiales consultadas (Sistema Nacional de Indicadores de Educación Superior –SNIES- y *Observatorio Laboral para la Educación*) no se registra información concerniente a la procedencia geográfica, estratificación socioeconómica, pertenencia a grupos étnicos o situación de discapacidad permanente de los admitidos y graduados, es posible realizar un ejercicio de análisis e interpretación de la situación de las mujeres, así como también, construir hipótesis de trabajo –las cuales deberán ser corroboradas o desmentidas en trabajos posteriores- asociadas con el resto de las poblaciones.

Si se observa el periodo 2000-2012 se puede notar una representación total de las mujeres en los niveles de formación universitaria y especialización, incluso superior al promedio registrado de este sexo en el censo DANE del 2005 -lo cual significa una leve sobrerrepresentación del 1,66% en el nivel de pregrado y 7,4% en el de especialización-, y una subrepresentación en los niveles de maestría y doctorado del 10,41% y 31,68% respectivamente (Ver cuadro N°5). Por consiguiente, se puede concluir para el caso específico de este grupo poblacional que, *los dos niveles más importantes de los postgrados desde el punto de vista investigativo, académico y económico, se erigen en espacios donde se reproducen las desigualdades por razones sexuales en el ámbito universitario.*

**Cuadro N° 5**  
**Mujeres admitidas en los niveles de pregrado universitario, especialización, maestría y doctorado 2000-2012**

Nivel	Total de admitidos	Mujeres admitidas	Porcentaje de representación de las mujeres en relación con el total de admitidos
Universitario	2.807.628	1.461.517	52,05%
Especialización	420.409	231.252	55%
Maestría	94.914	43.546	45,87%
Doctorado	5.936	2.308	38,88%

*Elaboración propia. Datos suministrados SNIES-MEN.*

A su vez, en relación con el resto de las poblaciones se proponen las siguientes hipótesis de trabajo:

- a. El alto costo de los estudios de postgrado dificulta y restringe significativamente el acceso de los profesionales recién graduados, padres de familia y/o desempleados de los estratos uno, dos y tres, así como de los estudiantes provenientes de zonas rurales.
- b. Aunque existen programas de becas y otro tipo de apoyos para las comunidades indígenas y afrocolombianas en el subsistema de postgrados, esto muy probablemente sea un indicador de las dificultades que tienen estos grupos para acceder en forma representativa a este nivel formativo.
- c. El acceso de las personas en situación de discapacidad a los niveles universitario y de postgrados son marginales, sobretodo, si se tiene cuenta que, la Corte Constitucional (2011) estableció que solamente “el 1% [de las personas con alguna discapacidad permanente] han culminado sus estudios superiores y el 0.1% han cursado postgrados” (p. 17).

En caso de que los escenarios aquí planteados sean ciertos parcial o totalmente, es decir, si se logra corroborar mediante cifras y datos que el subsistema de postgrados además de ser un espacio excluyente, reproduce las desigualdades territoriales, socioeconómicas, raciales y de discapacidad física y/o mental, se propone la implementación de las

siguientes iniciativas: 1) *aumentar significativamente la oferta educativa pública y privada de maestrías y doctorados, atendiendo a criterios de calidad y excelencia académica*, 2) *establecer un mecanismo de cobro diferencial de los derechos de matrícula de los postgrados, tanto en las universidades públicas como en las privadas*, 3) *aumentar el número de becas asignadas a estudiantes de maestría y doctorado, priorizando su asignación a las mujeres, personas provenientes de zonas rurales, estratos uno, dos y tres, grupos étnicos y personas en situación de discapacidad*, y, 4) *ajustar el sistema de acceso al subsistema de postgrados de tal manera que se asemeje, en la medida de lo posible, a los porcentajes de las cifras oficiales de demografía y población a nivel nacional*.

### **Por un nuevo tipo de universidades:**

La propuesta de comprender a la educación profesional como un espejo de las condiciones demográficas y poblacionales del país, sólo tiene sentido si el aumento de esta dimensión del sistema se acerca progresivamente al 100% del total de la matrícula en educación superior<sup>16</sup>. *La imagen que propongo, por lo tanto, no es la de un espejo de mano o cartera que le sirva al gobierno para maquillar las asimetrías y exclusiones en el acceso a este nivel de formación<sup>17</sup>, sino todo lo contrario, lo que imagino es la construcción de un gran espejo de pared en el que podamos ver reflejada la diversa y hermosa totalidad de nuestro cuerpo social.*

El ingreso en masa a las universidades de las poblaciones reconocidas y trabajadas a lo largo de este documento, no sólo sería un *acto de justicia* con varios sectores de la sociedad históricamente excluidos, marginados y subordinados, sino que también, este hecho de enorme importancia ética y política, le impondría enormes *retos educativos* a las universidades públicas y privadas del país. Desde el punto de vista pedagógico preguntas como: *¿para qué educar?*, *¿en qué contexto?*, *¿a qué sujetos?*, *¿de qué manera?*, *¿en qué espacios?* *¿con qué recursos?* *¿para qué tipo de sociedad?*, tendrían que empezar a problematizarse y responderse de nuevas maneras, atendiendo a la complejidad que plantea la realización efectiva del multiclasicismo y la pluriculturalidad en el conjunto de las instituciones universitarias colombianas.

En conclusión, la composición diversa de un nuevo tipo de fuerza instituyente al interior de las universidades, podría llevar a la realización de otras *prácticas educativas posibles*.

---

<sup>16</sup> Fortaleciendo a las instituciones educativas que cuentan con instalaciones, planta docente y condiciones para garantizar la investigación, extensión y bienestar de sus integrantes, y no como se intentó hacer desde la década del noventa, a partir del fomento y proliferación de las mal llamadas universidades de “garaje”.

<sup>17</sup> Similares a las formas de maquillaje con las que se busca encubrir una propuesta de educación superior que en el fondo, a lo que le apunta es a que las poblaciones con menos capital económico, social y cultural tiendan a quedar excluidas de los espacios de formación profesional y de postgrados, y sólo parcialmente incluidas en los niveles de formación técnica y tecnológica, utilizando estrategias de legitimación como el discurso de la paz y la reconciliación nacional, o las buenas intenciones de intelectuales mundialmente reconocidos a quienes invitan a escribir prólogos que no tienen nada que ver con el sentido y alcance de esta propuesta. Aquí, no podemos hablar de espejos sino únicamente de espejismos.

Por ello, aprovecho este espacio para volver a insistir en algo que ya había señalado a finales del 2011, cuando sostenía que

La lucha por construir un marco normativo que garantice la autonomía, presupuesto, democracia y bienestar al interior de las universidades del país, es una urgencia que no debemos ni tenemos por qué seguir posponiendo. Sin embargo, la universidad colombiana debe superar ciertas visiones academicistas, científicas y racionalistas que reducen la integralidad de la formación de las y los sujetos que asisten a ella. Hoy, más que nunca, debemos cuestionar y luchar por transformar las prácticas de algunos educadores arrogantes que olvidaron que el maestro enseña especialmente lo que es y no lo que sabe; de aquellos jueces implacables que se escudan en el terror de las notas o la irrefutable autoridad de su saber, para interiorizar el miedo o la burla en sus educandos; de todos los que todavía siguen confundiendo rigor con rigidez, radicalismo con sectarismo, autoritarismo con disciplina, diálogo con imposición, seriedad con aburrimiento y disenso con irrespeto.

La universidad del siglo XXI requiere que además de prepararnos como profesionales-especialistas, nos formemos para hacer y ser aquello que soñamos. En este sentido, la aspiración de que todas y todos los profesores de las universidades cuenten con título de maestría o doctorado es, sin duda alguna, un aspecto significativo que podría contribuir a mejorar los contenidos de los seminarios, a la vez que, posiblemente ayudaría a potenciar el desarrollo de comunidades de investigadoras e investigadores comprometidos con la producción de más y mejor conocimiento. No obstante, ¿de qué sirve todo esto si las y los doctores que se forman no reflexionan sus prácticas y pedagogizan sus saberes?, ¿qué puede aportar en el aula de clase un educador al que no le preocupa saber enseñar?, ¿qué alcance puede tener el conocimiento que desdice en cada acto lo que afirma en cada palabra?, ¿qué alcance real pueden tener aquellos aprendizajes que no se encuentran mediados por la experiencia, los intereses y las emociones?

Ciencia, razón y conocimiento –tres de los pilares fundamentales de la universidad moderna- deberán cargarse de pedagogía, afecto y vida cotidiana en este nuevo siglo. Un modelo de universidad en el que se reconozca la necesidad del amor, la solidaridad y la ternura como aspectos significativos y trascendentales del acto educativo, a la que puedan acceder los sectores populares del campo y la ciudad, en la que las minorías étnicas puedan dialogar *efectivamente* desde una perspectiva intercultural, y en la que se renueven democráticamente desde los planes de estudio hasta las formas de evaluación, es el aporte fundamental y decisivo que la actual generación de estudiantes y educadores de las distintas instituciones universitarias del país, podríamos llegar a ofrecerle a la sociedad colombiana, con el propósito de aportar un pequeño granito de arena en el proceso de transformación de nuestra realidad (Gómez, 2011, pp. 4 y 5).

## BIBLIOGRAFÍA:

- ALEXY, Robert (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- ALTHUSSER, Louis (2005). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Tupac-Amaru (Sexta Edición), Bogotá.
- BOBBIO, Norberto (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós, Barcelona.
- CESU (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. CESU, Bogotá.
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA (2011). *Sentencia T-551/11. DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACION -Contenido y protección reforzada tratándose de personas en situación De discapacidad-*. Expediente T-2.840.959. Magistrado Ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.
- FALS BORDA, Orlando (1970). *Ciencia Propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo, México.
- GÓMEZ, Santiago (2011). *Los procesos de resistencia como espacios de aprendizaje. Sobre la importancia de aprender de otras luchas para continuar la nuestra*. En: Agencia de información ADITAL. Artículos de Opinión. Recuperado de: <http://www.adital.com.br/?n=b7e6>
- GÓMEZ, Víctor Manuel (2014). *Acuerdo por lo superior o por el 'mínimo común denominador'? Las falencias del CESU*. Observatorio de la Universidad Colombiana. Recuperado de: [http://universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4987:acuerdo-por-lo-superior-o-por-el-minimo-comun-denominador-las-falencias-del-cesu&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81](http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4987:acuerdo-por-lo-superior-o-por-el-minimo-comun-denominador-las-falencias-del-cesu&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81)
- HELLER Hermann (1985). *Las ideas socialistas*. En *Escritos Políticos* (selección y prólogo de Antonio López Pina). Alianza, Madrid.
- ILLICH, Iván (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores, Barcelona.
- JARAMILLO, Hernán (2009). *La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados*. En: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, N° 5, (pp. 131-155). Recuperado de: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20n%C3%BAmero%2013/jaramillo.pdf>
- LIPPI, Roberto (2014). *Construir un sistema alternativo a la estratificación socioeconómica: propuesta para el cálculo de los subsidios cruzados en Bogotá*. ONU-HABITAT (artículo virtual). Recuperado de: [http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1358:construir-un-sistema-alternativo-a-la-estratificacion-socioeconomica-propuesta-para-el-calculo-de-los-subsidios-cruzados-en-el-pago-de-tarifas-para-servicios-publicos-en-la-ciudad-de-bogota-colombia-&catid=161:noticias&Itemid=171](http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1358:construir-un-sistema-alternativo-a-la-estratificacion-socioeconomica-propuesta-para-el-calculo-de-los-subsidios-cruzados-en-el-pago-de-tarifas-para-servicios-publicos-en-la-ciudad-de-bogota-colombia-&catid=161:noticias&Itemid=171)
- LÓPEZ, Cecilia (2014). *Meritocracia y diplomacia en Colombia*. En: Revista portafolio.co. Recuperado de: <http://www.portafolio.co/opinion/analisismeritocracia-y-diplomacia-colombia>.
- MESÍAS Inti (2014). *Voces críticas al Acuerdo por lo superior 2034 desde la Unal* (Video). Prisma tv. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8EfJuR5rV-k>
- MIÑANA Carlos (2014). *Voces críticas al Acuerdo por lo superior 2034 desde la Unal* (Video). Prisma tv. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8EfJuR5rV-k>
- MORA, Andrés Felipe (2011) "Propuesta para la financiación de la educación superior en Colombia". En: *Revista Pensamiento Jurídico*, No. 31, pp. 215-234. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MORA, Andrés Felipe, MÚNERA, Leopoldo (2014). *Complejo de Superioridad (la política pública para el sector terciario)*. En: Revista virtual Palabras al Margen. Recuperado de: <http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/complejo-de-superioridad-la-politica-publica-para-la-educacion-terciaria>
- MÚNERA, Leopoldo (2013). *Cuando la inclusión social no es igualdad de oportunidades. La reforma a la educación superior en Colombia*. En: Revista Foro N° 80. Fundación Foro Nacional por Colombia, Bogotá.
- TORRES, Alfonso. (2007). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Dirección General de Producción y Divulgación de Saberes, Venezuela.
- VASCONI, Tomás Amadeo (1976). *Contra la Escuela*. La Pulga, Medellín.
- WALZER Michael (1993). *Las esferas de la justicia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- WASSERMAN Moisés (2014). *Voces críticas al Acuerdo por lo superior 2034 desde la Unal* (Video). Prisma tv. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8EfJuR5rV-k>