



# **El mérito en el acceso a la educación superior: un estudio de caso sobre la pirámide de la desigualdad educativa en Colombia**

**Alejandro Palacio Restrepo**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Económicas  
Bogotá, Colombia  
2023

# **El mérito en el acceso a la educación superior: un estudio de caso sobre la pirámide de la desigualdad educativa en Colombia**

**Alejandro Palacio Restrepo**  
**CC. 1.152.222.396**

Trabajo final de Maestría presentado como requisito para optar al título de:  
**Magister en Ciencias Económicas**

Director:  
PhD. Andrés Felipe Mora Cortés

Línea de investigación:  
Economía del desarrollo  
Políticas educativas  
Política social

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Económicas  
Bogotá, Colombia  
2023



## **Agradecimientos**

*A mi padre, madre y hermana, vida y alma mía.  
Su cariño, cuidado y consejo son los responsables de mis logros.  
A la Universidad Nacional de Colombia, a sus profesores  
y compañeros de clase, que en sus salones y pasillos  
me enseñaron que otro mundo sí es posible.  
A Angélica Lozano y Claudia López por sus enseñanzas  
que me hacen cada día mejor persona y profesional.  
Al profesor Andrés Felipe Mora, por confiar y asumir  
la dirección de este trabajo. Sus reflexiones siempre fueron  
luz en las largas noches de protesta estudiantil.*

## **Declaración de obra original**

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Alejandro Palacio Restrepo  
CC. 1.152.222.396

## **Resumen**

Este trabajo tiene como propósito demostrar la forma en que el acceso a la educación superior pública en Colombia con su restringido acceso oculta profundas desigualdades y siglos de exclusión social y económica. Para eso, el punto de partida es presentar la insuficiencia igualitaria de la teoría de la justicia de John Rawls, los problemas del mérito como principio orientador en la formulación de las políticas sociales y la disyuntiva entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados, optando por la igualdad de resultados como el lugar desde el que se le hace frente a la lucha contra la desigualdad. Luego, se presentan las tendencias en las políticas de educación superior en Colombia a partir de 2011, altamente influenciadas por la búsqueda obsesiva de la estabilidad macroeconómica y la eficiencia microeconómica, donde resalta la desfinanciación de la educación superior pública y el fortalecimiento de los sistemas de recompensa individual asociados al mérito. En un tercer momento, a partir de la muestra de 24 instituciones de educación superior oficiales, usando estadística descriptiva y regresiones lineales se presentan los resultados de analizar los condicionantes ajenos a la responsabilidad de las familias (el sexo, estrato socioeconómico y tipo de colegio del estudiante) que afectan el acceso a la educación superior pública en Colombia, especialmente en las instituciones que ofrecen formación universitaria y de alta calidad, donde queda en evidencia mecanismos de exclusión que refuerzan la pirámide de la desigualdad educativa. Por último, se proponen lineamientos generales para la garantía del derecho a la educación superior y la consolidación de un sistema educativo integrado y funcional horizontalmente.

### **Clasificación JEL**

I23 Educación Superior

I24 Educación y desigualdad

I26 Retornos de la educación

# Contenido

Resumen .....	6
Lista de figuras.....	8
Lista de tablas .....	9
I. Introducción y diseño metodológico de la investigación.....	10
II. Aproximaciones críticas al sentido de la justicia, el mérito y la igualdad ....	18
III. Prácticas y tendencias en las políticas de educación superior en Colombia a partir de 2011 .....	25
IV. Análisis de resultados: los condicionantes ajenos a la responsabilidad de las familias en el acceso a la educación superior en Colombia.....	43
V. Conclusiones y recomendaciones de política .....	63
VI. Referencias bibliográficas .....	69

## Lista de figuras

**Figura 1.** Pirámide de instituciones de educación superior en Colombia.

**Figura 2.** Tasa bruta de cobertura en la educación superior en Colombia: global y por sexo.

**Figura 3.** Tasa de deserción anual en la educación superior en Colombia: por nivel de formación.

**Figura 4.** Gasto público en educación superior y aportes de la nación a universidades públicas como porcentaje del PIB.

**Figura 5.** Distribución del gasto público en educación superior para el 2000 y 2016.

**Figura 6.** Estudiantes matriculados en pregrado vs. las transferencias de la nación a universidades públicas.

**Figura 7.** Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo por nivel educativo (2019).

**Figura 8.** Desembolsos del programa Ser Pilo Paga entre 2015 y 2018.

**Figura 9.** Estudiantes del programa Ser Pilo Paga entre 2015 y 2018.

**Figura 10.** Efectos del programa Ser Pilo Paga sobre la matrícula en educación terciaria.

**Figura 11.** Matrícula por nivel de formación en educación superior entre 2011 y 2021.

**Figura 12.** Logro educativo de la población entre 15 y 24 años detallado por estrato socioeconómico en 2020.

**Figura 13.** Porcentaje de evaluados en cada nivel educativo por estrato socioeconómico en las pruebas Saber 2020.

**Figura 14.** Puntaje promedio normalizado a partir de la media de los evaluados en las pruebas Saber nivel y estrato en 2020.

**Figura 15.** Promedio del ingreso per cápita de la unidad de gasto mensual según nivel educativo de la persona para 2021.

**Figura 16.** Aspirantes por sexo (2010 - 2021).

**Figura 17.** Admitidos por sexo (2010 - 2021).

**Figura 18.** Aspirantes por estrato (2010 - 2021).

**Figura 19.** Admitidos por estrato (2010 - 2021).

**Figura 20.** Aspirantes por tipo de colegio (2010 - 2021).

**Figura 21.** Admitidos por tipo de colegio (2010 - 2021).

## Lista de tablas

**Tabla 1.** Instituciones de educación superior para 2021 por carácter y acreditadas

**Tabla 2.** Distribución de la financiación entre las instituciones de educación superior oficiales 2022.

**Tabla 3.** Puntaje promedio por estrato y nivel educativo entre 2017 y 2021 en las pruebas Saber.

**Tabla 4.** Distribución porcentual de la población ocupada formal según último título obtenido para el 2021.

**Tabla 5.** Instituciones de educación superior oficiales de las que se pudo recuperar información para el análisis.

**Tabla 6.** Tasa media de admisión global para las instituciones de educación superior públicas.

**Tabla 7.** Tasa media de admisión global para las universidades públicas.

**Tabla 8.** Tasa media de admisión global para las instituciones técnicas y tecnológicas públicas.

**Tabla 9.** Tasa media de admisión global para las universidades públicas acreditadas en alta calidad.

**Tabla 10.** Tasa media de admisión global para las universidades públicas no acreditadas en alta calidad.

**Tabla 11.** Tasa media de admisión global para las instituciones técnicas y tecnológicas públicas acreditadas en alta calidad.

**Tabla 12.** Tasa media de admisión global para las instituciones técnicas y tecnológicas públicas no acreditadas en alta calidad.

**Tabla 13.** Regresión lineal tasa de admisión global sobre tasas de admisión por categorías.

**Tabla 14.** Regresión lineal tasa de admisión global de Instituciones TyT sobre tasas de admisión por categorías.

**Tabla 15.** Regresión lineal tasa de admisión global de Universidades sobre tasas de admisión por categorías.

## I. Introducción y diseño metodológico de la investigación

A inicios del 2021 me topé en una librería del centro de Bogotá con el libro “*La tiranía del mérito*” del filósofo Michael Sandel. Este libro es una aguda reflexión a la sociedad norteamericana y, especialmente, a su promesa del “sueño americano”, el cual ofrece éxito siempre y cuando haya esfuerzo y disciplina, promesa incumplible en una sociedad tan desigual como esta y donde más bien, en palabras de Sandel, la meritocracia actual ha fraguado en una especie de aristocracia hereditaria.

Al leer el texto de Sandel es imposible no pensar en el documental “*Operation Varsity Blues*” donde se presenta el escándalo de sobornos y fraudes en las admisiones de las principales universidades norteamericanas en 2019 buscando garantizar el acceso de los hijos de los ricos y famosos a las universidades más competitivas del país. Para Sandel (2020), la universidad contemporánea es una máquina clasificadora que ofrece movilidad socioeconómica basada en el mérito, pero que, por el contrario, lo que hace es afianzar los privilegios heredados.

A propósito de lo anterior y de mi profunda convicción política y académica de que la educación pública es la herramienta más efectiva para corregir las desigualdades, principal problema de sociedades capitalistas como la nuestra, tomé la decisión de reflexionar a lo largo de la maestría, y ahora en este trabajo final, sobre la forma en que dentro del sistema de educación superior pública existen mecanismos de exclusión que refuerzan la pirámide de la desigualdad educativa.

El informe del Banco Mundial (2021) sobre la desigualdad en Colombia “*Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*” presenta un panorama difícil. Su principal hallazgo es que el país es uno de los más desiguales del mundo. “La desigualdad de ingresos en Colombia es la más alta entre todos los países de la OCDE y la segunda más alta entre 18 países de América Latina y el Caribe. El coeficiente Gini del ingreso del hogar (una medida estándar de desigualdad) alcanzó 0,53 en 2019, después de pagar impuestos y recibir transferencias. A modo de comparación, el coeficiente de Gini del país más equitativo de la OCDE, la República Eslovaca, fue 0,24. Los ingresos del 10 % de la población más rica de los colombianos es once veces mayor que la del 10 % más pobre. Nuevamente, a modo de comparación, en la República Eslovaca, el 10 % de la población más rica gana tres veces más que el 10 % más pobre. El impacto económico del COVID-19 ha aumentado aún más la desigualdad, empujando el coeficiente de Gini hasta 0,54 en 2020 y arrastrando a alrededor de 3,6 millones de personas más a la pobreza” (Banco Mundial, 2021, p. 6).

Las desigualdades aumentan conforme al grupo poblacional del que se haga parte, así como del territorio que se habite. Las mujeres tienen más probabilidades de estar desempleadas que los hombres, los indígenas tienen menos años de educación que otros colombianos, los afrocolombianos son quienes habitan principalmente los

barrios pobres y los niños y niñas hijos de migrantes de Venezuela se encuentran con muchos más obstáculos para acceder al sistema educativo. En cuanto a territorios, la brecha entre la región más rica y la más pobre de Colombia es más del doble que la de otros países de la OCDE (Banco Mundial, 2021, p. 6).

Además, las desigualdades persisten generación tras generación. Entre un grupo de 75 países, la transferencia de la brecha de ingresos de una generación a la siguiente en Colombia es la más arraigada (Narayan et al, 2018). “En Colombia, aunque ha habido mejoras en materia de movilidad social —medida como la relación entre la educación de los padres y el desempeño social de los hijos—, las probabilidades de que los hijos de las familias pobres alcancen ingresos altos son menores al 7%” (Montenegro y Meléndez, 2014, p.14).

La investigación liderada por Montenegro y Meléndez (2014) para la Universidad de los Andes y el Departamento Nacional de Planeación muestra que los cálculos indican que el nivel de escolaridad alcanzado por los padres es la circunstancia que individualmente tiene la correlación más alta con los rendimientos de sus hijos en la edad adulta, por lo que la equidad en la distribución del capital humano debe ser indispensable en cualquier política que busque luchar contra la desigualdad. “Mientras los hijos de las personas más adineradas reciben una esmerada atención desde su primera infancia, que continúa en buenos colegios y universidades, los niños de los hogares más pobres, [...] si acaso reciben algún servicio educativo, este es de mala o pésima calidad” (p. 9).

El alto nivel de desigualdad, la baja movilidad social y su persistencia son características tanto de Colombia como de la mayoría de los países de América Latina, llevando a que constantemente esté en la agenda pública la pregunta acerca de qué tanto dependen los logros de un individuo a lo largo de su vida de sus circunstancias al nacer y qué tanto de su propio esfuerzo. Para Acemoglu y Robinson (2012) la respuesta a esta pregunta tiene profundas raíces históricas, específicamente en los procesos de colonización, y no aceptan explicaciones asociadas a la ubicación geográfica de los países, así como tampoco en su cultura y en la ignorancia o desconocimiento de la creación de riqueza.

“Cada sociedad funciona con una serie de reglas políticas y económicas creadas e impuestas por el Estado y los ciudadanos colectivamente. Las instituciones económicas dan forma a los incentivos económicos: los incentivos para recibir una educación, ahorrar e invertir, innovar y adoptar nuevas tecnologías, etcétera. Es el proceso político lo que determina bajo qué instituciones económicas se vivirá y son las instituciones políticas las que determinan cómo funciona este proceso” (p. 59). Siempre el talento y esfuerzo individual importará, sin embargo, siempre este requerirá de un marco institucional que permita su transformación en una fuerza positiva, donde las instituciones económicas sean inclusivas, posibiliten y fomenten

la participación de las personas en actividades que aprovechen mejor su talento y habilidades, así como que permitan que cada individuo pueda elegir lo que desea.

Siguiendo a Acemoglu y Robinson (2012), lamentablemente la herencia de la colonia en nuestro país fue un conjunto de instituciones económicas extractivas que “tienen como único objetivo extraer rentas y riqueza de un subconjunto de la sociedad para beneficiar a un subconjunto distinto” (p. 98), siendo uno de sus resultados el bajo nivel educativo, toda vez que no se crean los suficientes incentivos “para que los padres eduquen a sus hijos, y a las instituciones políticas que no inducen al gobierno a construir, financiar y dar apoyo a las escuelas y a los deseos de padres e hijos” (p. 101). Sostener por décadas este tipo de instituciones es la razón que explica el estado actual de cosas en el país.

Por su parte, para Engerman y Sokoloff (2012) históricamente la reproducción de la desigualdad en los países de la región se dio (i) dado que los hijos de los gobernantes y las élites asistieron a escuelas privilegiadas, éstos no tuvieron incentivos para garantizar educación pública universal; (ii) las élites obstaculizaron la extensión del voto para impedir que las mayorías electorales buscaran reformas de corte igualitario; (iii) las élites aplazaron el desarrollo de sistemas fiscales progresivos que habrían podido financiar la ampliación de servicios sociales; y (iv) las élites crearon formas de ocupación de los territorios que favorecieron la creación de latifundios.

Lo anterior, ha creado un círculo vicioso alrededor de servicios públicos como el educativo que Fergusson (2019) denominó como “la trampa de la debilidad de los bienes públicos” y consiste en tres momentos. Primero, es la constatación de que la oferta de educación es insuficiente o de mala calidad. Ante este estado de cosas, y aquí inicia el segundo momento, quienes tienen recursos económicos suficientes suplen en el sistema privado esta carencia de lo público. La reacción apenas obvia de lo anterior, iniciando así el último momento, es que se reduce la presión sobre el Estado para mejorar la oferta educativa debido a que, los más ricos e influyentes de una sociedad, tienen desinterés por lo que suceda con la educación toda vez que ellos ya resolvieron su problema de forma privada.

Ante ese estado de cosas, cada vez existe un mayor consenso sobre la importancia de la educación para hacer frente a tal tragedia, sin embargo, así como puede redimir las desigualdades naturales y sociales, también puede acentuarlas. Cada vez más el acceso a una universidad de alta calidad condiciona el futuro de las personas, ahora hay más en juego a lo relativo a quienes entran a estas instituciones de educación superior. Al aumentar la desigualdad y la brecha de renta entre los titulados y los no titulados, la universidad se hizo más importante. Además, un título de una universidad de alta calidad se ve como la principal vía de movilidad social ascendente y de bastión defensivo contra la movilidad descendente.

“En Colombia la clase social predice el desempeño de los estudiantes y es por eso por lo que, a medida que se avanza en las etapas educativas, la desigualdad, heredada de las primeras etapas, se mantiene hasta la educación superior. [...] La suerte que corren los individuos en la sociedad está marcada por su pertenencia a esos grupos. Es como si jugaran un partido de fútbol en una cancha inclinada, según la metáfora propuesta por John Roemer (1998). Mientras los jugadores de un equipo no solo tienen que superar a los jugadores rivales, sino que deben hacer un esfuerzo descomunal para correr hacia arriba y anotar en el arco contrario, los jugadores del otro equipo tienen todas las condiciones favorables para superar a sus rivales y anotar tantos” (Cárdenas, Fergusson y García, 2021, p. 22 y 23). Un sistema educativo así agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas. Además, transformar el sistema de educación superior en un concurso clasificatorio hipercompetitivo es insano para la democracia y para la educación por igual. En palabras de Sandel (2020), “la educación superior en esta era de la meritocracia no ha funcionado como un motor de movilidad social; al contrario, ha reforzado las ventajas que los padres privilegiados transmiten a sus hijos” (p. 212).

No solo pasa en Colombia y no solo pasa ahora. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *Los Herederos* (1964) se propusieron demostrar que las instituciones escolares de la Francia de su época actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia.

A partir de 2011 las políticas educativas han impuesto un discurso a través del cual se afirma que los jóvenes deberían ser aceptados en las universidades conforme a su capacidad y su talento, y no en función de factores ajenos a su control, es decir, el acceso a la educación superior se debe basar en el mérito, por lo tanto, quienes hacen parte de la educación superior se lo han ganado y, por consiguiente, se merecen las ventajas y beneficios que de ello se deriven. Esta forma tecnocrática de concebir el bien común y determinar los ganadores y perdedores de una sociedad es, sin lugar a duda, uno de los detonantes de las crisis democráticas contemporáneas.

Las protestas recientes en Colombia (2018, 2019 y 2020), así como el cambio en las elecciones presidenciales de 2022 son un síntoma de lo anterior. Las élites gobernantes han prometido que los diplomas serían el medio más eficaz y más justo de acceder al empleo, y esta creencia traicionada destruye la confianza en la sociedad y en las instituciones. En palabras de Sandel (2020), “interpretar la protesta populista como algo malévolo o desencaminado absuelve a la élite dirigente de toda responsabilidad por haber creado las condiciones que han erosionado la dignidad del trabajo e infundido en muchas personas una sensación de afrenta e impotencia. La rebaja de la categoría económica y cultural de la población trabajadora en décadas

recientes no es el resultado de unas fuerzas inexorables, sino la consecuencia del modo en que han gobernado la élite y los partidos políticos tradicionales” (p. 29).

La importancia de este trabajo radica en analizar si el sistema público de educación superior cumple las expectativas del principio meritocrático que supuestamente profesa y hace frente a la reproducción de las desigualdades. Este trabajo busca aportar a la discusión acerca de los pasos a seguir para conseguir en Colombia un sistema de educación superior oficial que no reproduzca las desigualdades sociales y deje de reforzar un sistema profundamente segmentado y jerarquizado. En palabras de Andrés Felipe Mora (2016), “un sistema educativo que contribuya de manera eficaz a la neutralización de las singularidades de exclusión y desigualdad, lo cual redundaría en la construcción de sociedades más igualitarias y menos dependientes de las contingencias heredadas y no controladas por las personas” (p. 45).

Para eso, en un primer momento se presentan algunas reflexiones alrededor de la insuficiencia igualitaria de la teoría de la justicia y del mérito como principio orientador en la formulación de las políticas públicas en educación superior en el contexto neoliberal. Luego, se presentan las prácticas y tendencias en las políticas de educación superior en Colombia a partir de 2011, donde resaltan la desfinanciación de la educación superior pública y el fortalecimiento de los sistemas de recompensa individual asociados al mérito. En un tercer momento se presentan los resultados de analizar los condicionantes ajenos a la responsabilidad de las familias, especialmente el sexo, estrato socioeconómico y tipo de colegio del estudiante, que afectan el acceso a la educación superior pública en Colombia, especialmente analizando por tipo de institución y la calidad de la misma con el propósito de identificar rasgos de segmentación entre estos. Por último, se proponen algunos lineamientos generales para la garantía del derecho a la educación superior sin importar el origen socioeconómico y así aportar a disminuir la desigualdad en Colombia.

La teoría crítica es el paradigma a partir del cual se aproxima este texto a los objetivos planteados. Según André-Noel Roth (2002), la teoría crítica explica la realidad a partir de tres momentos: “primero, considera la construcción histórica de los problemas de políticas públicas como una selección condicionada de las demandas. Segundo, el desarrollo e implementación de las políticas se pueden entender como procesos que modifican la infraestructura comunicativa de la sociedad. Finalmente, con eso se condicionan los fundamentos normativos y las expectativas de la ciudadanía, lo que permite mantener y reproducir la dominación (p.76).

Ahora, en cuanto al enfoque, entendido como “la asociación y manera de considerar los problemas, un repertorio metodológico y un vocabulario interpretativo” (Balme y Brouard, 2005), este trabajo se guía por la *pirámide de la desigualdad en la educación superior*. Este enfoque “presenta a la educación superior conformada por diversos tipos de instituciones con objetivos, funciones, personal docente y cuerpo estudiantil

muy diferentes entre sí. En cada sociedad, estas instituciones son organizadas, jerarquizadas y tipologizadas en función de objetivos de igualdad social de oportunidades y de modernización y competitividad del sistema productivo; lo cual pone de relieve el papel central de la política, del poder y de los intereses de determinados «actores» sociales en las formas de organización y jerarquización de los diversos tipos de instituciones” (Gómez, 2015, p. 20).

En Colombia la educación superior se organiza en un esquema piramidal y segmentado de diversificación, tal como lo muestra la figura 1. “Este sistema de organización jerárquica sitúa a la universidad tradicional como la cúpula o élite académica que representa el «deber ser» ideal de la educación superior, de tal manera que todos los otros tipos de instituciones de este nivel educativo, como las no universitarias, son consideradas de menor estatus académico y social. En esta jerarquía, las instituciones no universitarias (principalmente las técnicas y tecnológicas) no logran identidad y debe procurar «transformarse» en universidades, con lo que debilitan y confunden el necesario proceso de diversificación de la oferta de instituciones y programas de educación superior” (Gómez, 2015, p. 33). Además, en el sistema público de educación superior, este modelo piramidal ha sido reforzado por el Estado a través de la concentración de recursos financieros en unas pocas universidades, mientras se desfinancian el resto de las instituciones técnicas y tecnológicas.



**Figura 1.** Pirámide de instituciones de educación superior en Colombia. Elaboración propia con base en Gómez (2015).

Este patrón jerárquico de organización ha generado efectos negativos en todo el sistema como el reforzamiento del imaginario colectivo que dice que la universidad es la única institución deseable y que las demás son necesariamente de baja calidad y estatus para ciudadanos de segunda clase, que los programas técnicos y tecnológicos sean la segunda o tercera opción de quienes han fracasado en el intento

de acceder a la universidad, así como que estos sean asumidos como opciones de poca exigencia intelectual y baja rentabilidad en el mercado laboral (Gómez, 2015, p. 48).

Al respecto, Leopoldo Múnera en Mora (2016) afirma que “esta jerarquización no es el resultado de la elección libre y voluntaria de los estudiantes de las clases populares que logran acceder a la educación superior, sino la consecuencia de desigualdades previas en el tipo de educación básica y media recibida, en los capitales culturales de sus familias o en los recursos económicos” (p. 23).

La recolección de información para cumplir los objetivos propuestos se hizo de forma simultánea entre las fuentes primarias y las fuentes secundarias. En cuanto a las fuentes primarias, se formularon cuestionarios vía derecho de petición al Departamento Nacional de Planeación (DNP), al Ministerio de Educación, al ICFES, al Departamento Nacional de Estadísticas (DANE) y a todas las Instituciones de educación superior oficiales del país (ver anexo 2 y 3), teniendo respuesta de 53 instituciones de educación superior oficial, donde las respuestas de 24 instituciones<sup>1</sup> son satisfactorias mientras que las respuestas de las 29<sup>2</sup> restantes los datos tienen inconsistencias o son de tan baja calidad que no soportan un análisis estadístico. De 9 instituciones<sup>3</sup> no se obtuvo respuesta alguna a pesar de la insistencia. En cuanto a las fuentes secundarias, se llevaron a cabo revisiones bibliográficas, como por ejemplo los Planes Nacionales de Desarrollo y sus informes de gestión, la Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE, los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación Nacional y las Instituciones de Educación Superior, así como artículos sobre reflexiones académicas al respecto.

---

<sup>1</sup> Las 24 instituciones de educación superior oficiales que dieron respuesta satisfactoria al cuestionario son: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad de Cartagena, Universidad de Córdoba, Universidad de Nariño, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad de los Llanos, Universidad del Magdalena, Universidad del Valle, Universidad del Pacífico, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad del Quindío, Universidad del Tolima, Universidad Tecnológica de Pereira, Bellas Artes, Colegio Mayor de Cauca, Colegio Mayor de Antioquia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Institución Universitaria ITSA, Institución Universitaria Digital de Antioquia y la Institución Universitaria Pascual Bravo.

<sup>2</sup> Las 29 instituciones que presentaron datos de baja calidad o inconsistentes entre ellos mismos son: Escuela Nacional del Deporte, Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo, Instituto Superior de Educación Rural - ISER, Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, Instituto Tecnológico del Putumayo, Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, Institución Universitaria José Antonio Camacho, Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, Unidad Central del Valle del Cauca, Universidad Industrial de Santander, Universidad de la Amazonia, Universidad de La Guajira, Instituto Universitario de la Paz y la Universidad Popular del César.

<sup>3</sup> Las 9 instituciones de las que no se obtuvo nunca respuesta son: Universidad de Pamplona, Universidad del Atlántico, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez - INTENALCO, Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional de Ciénaga - INFOTEPHVG, Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar y las Unidades Tecnológicas de Santander.

A la información recolectada se le hizo un análisis estadístico y econométrico donde se interpretaron los datos a la luz de la identificación de patrones y tendencias en el acceso a la educación superior en sus diferentes niveles a partir del nivel de ingresos de las familias. Primero, se consolidó una sola base de datos con la información obtenida de cada una de las instituciones. Luego, se depuró la base de datos inicial sacando las instituciones que presentaron datos inconsistentes. Con esta, se crearon tablas dinámicas y figuras con el propósito de aportar a la cuestión en estudio, así como se adelantó una regresión lineal para identificar el comportamiento e incidencia de las tasas de admisión categorizadas sobre la tasa de admisión global.

## II. Aproximaciones críticas al sentido de la justicia, el mérito y la igualdad

Este apartado tiene como propósito acercarse a posibles definiciones alrededor del sentido de la justicia, el mérito y la igualdad desde la filosofía, la sociología y la economía. La importancia de hacerlo radica en que sólo abordando estos conceptos integralmente se podrá evidenciar porque en sí mismo la igualdad de oportunidades, sustentada en la retórica del ascenso a partir del esfuerzo, la disciplina o el mérito, no es más que una narrativa vacía en el marco de las sociedades capitalistas que atenta contra la igualdad y, así a su vez, con lo que podría considerarse como justo y digno.

Para el filósofo norteamericano John Rawls (1971), “el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales”.

Los principios de la teoría de la justicia planteados por Rawls, en la interpretación de Roberto Gargarella (2010), uno de sus principales estudiosos, son:

1. Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.
2. Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos” (p. 39).

El primer principio de Rawls está asociado con la idea de la libertad y el segundo con la idea de la igualdad. En cuanto a la libertad, sea cual sea el tipo de bien distribuido, este no puede afectar o perjudicar a algún otro miembro de la sociedad. Respecto a la igualdad, Rawls propone el principio de diferencia, donde lo que cada uno obtiene en la distribución es inicialmente justo y, donde “las mayores ventajas de los más beneficiados por la lotería natural son justificables sólo si ellas forman parte de un esquema que mejora las expectativas de los miembros menos aventajados de la sociedad” (Gargarella, 2010, p. 39).

Así las cosas, para Rawls la desigualdad es admisible siempre y cuando sirva para aumentar los recursos de los menos favorecidos y nunca en el caso en que las disminuyan. En este sentido fueron los planteamientos de Simón Kuznets (1955), en su conferencia “*Crecimiento económico y desigualdad de ingresos*”, presentó que solo bastaría con ser paciente para que el desarrollo y el crecimiento económico beneficie a toda una sociedad. Según la curva de Kuznets, la desigualdad está destinada a

seguir una curva en forma de campana, donde decrecería a través del tiempo gracias al proceso de industrialización.

A la hipótesis de Kuznets, reflejada en la teoría de la justicia de Rawls, Thomas Piketty (2014) hace una fulminante crítica, tanto en su forma como en su fondo, en su libro *“El capital en el siglo XXI”*. Ampliando la escala espacial y temporal de las fuentes utilizadas por Kuznets, Piketty observa que tales disminuciones en la desigualdad fueron producto de las guerras y las políticas utilizadas para hacerle frente a éstas, y llega a dos conclusiones: primero, “que hay que desconfiar de todo determinismo económico en este asunto: la historia de la distribución de la riqueza es siempre profundamente política y no podría resumirse en mecanismos puramente económicos. [Segundo], que la dinámica de la distribución de la riqueza pone en juego poderosos mecanismos que empujan alternativamente en el sentido de la convergencia y de la divergencia, y que no existe ningún proceso natural y espontáneo que permita evitar que las tendencias desestabilizadoras y no igualitarias prevalezcan permanentemente” (p. 35).

Coincido así con lo planteado por Gargarella (2010), quien retomando a Amartya Sen y a Gerald Cohen afirma que la teoría de Rawls prioriza la libertad por encima de la igualdad, por lo que esta es una teoría de la justicia insuficientemente igualitarista. Para Sen, siguiendo a Gargarella (2010), “la igualdad de «bienes primarios», resulta altamente imperfecta al concentrarse en ciertos bienes «objetivos» y descuidar el modo diferente en que los mismos bienes pueden impactar sobre distintos individuos, que viven en contextos también muy distintos; [mientras que] para Cohen, los «incentivos» a los que Rawls deja lugar solamente vienen a recompensar a individuos ya favorecidos por la «lotería natural»” (p. 70).

Sen en su libro *“La idea de justicia”* precisa su crítica al carácter igualitarista de la teoría de la justicia de Rawls, así como a su “exceso destructivo” con la prioridad de la libertad, pues según este la libertad no puede ser limitada en favor de la obtención de mayores ventajas sociales y económicas. Respecto a la igualdad, para Sen (2010) “en el principio de diferencia Rawls evalúa las oportunidades que la gente tiene a través de los medios que posee, sin tener en cuenta las amplias variaciones que encaran al estar en condiciones de convertir los bienes primarios en buena vida. [...] La conversión de los bienes primarios en la capacidad de hacer cosas que una persona considere valiosas puede variar enormemente según las diferentes características innatas (por ejemplo, la propensión a sufrir ciertas enfermedades hereditarias) o adquiridas, o con los efectos divergentes de distintos contextos ambientales (por ejemplo, la vida en un vecindario con presencia endémica o frecuentes brotes de enfermedades infecciosas). Existe entonces un fuerte argumento en favor de trasladar el énfasis de los bienes primarios a la evaluación efectiva de las libertades y las capacidades” (p. 95).

Por su parte, Cohen afirma que flexibilizar la teoría de la justicia para garantizar incentivos a los más ricos, bajo la idea de que esto beneficiará a toda la sociedad, no es más que ceder al chantaje de los más aventajados, algo que a su juicio es éticamente incorrecto. Y, peor aún, justificar tales desigualdades en nombre de la justicia” (1989).

La teoría de la justicia de Rawls está fundamentada en la igualdad de oportunidades, sin embargo, en sociedades profundamente desiguales como la colombiana, no es efectiva y, más bien, las ensancha. El neoliberalismo, como proyecto de Estado, comúnmente se concentra en la igualdad de oportunidades mientras se ignora la igualdad de resultados. En cuanto a la igualdad de oportunidades, Richard Tawney (1964) afirma que “todas las personas deben estar igualmente habilitadas para conseguir lo mejor de las capacidades que poseen”.

Francois Dubet (2011) en su libro “*Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*”, a partir de tres ejemplos (acceso a la educación, ascenso social de las mujeres y discriminación a hijos de los migrantes) demuestra como el modelo de igualdad de oportunidades se agota bajo las condiciones actuales del mercado en países desarrollados y donde existen Estados de bienestar medianamente sólidos. Ni qué esperar de lo que ocurre en países en proceso de desarrollo como el nuestro.

Según Dubet, la igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones de una sociedad en función del mérito, es decir, luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia por determinado objetivo, sin importar las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos y las abrumadoras diferencias entre posiciones. Así las cosas, las inequidades son justas toda vez que todas las posiciones, en teoría, están disponibles para todos (p.12).

Sin embargo, la evidencia actual no está del lado del argumento anterior. Retomando a Sandel, (2020) “hoy en día los países con mayor movilidad tienden a ser también aquellos con mayor igualdad. La capacidad de ascender, al parecer, no depende tanto del deseo de salir de la pobreza como del acceso a la educación, la sanidad y otros recursos que preparan a las personas para tener éxito en el mundo laboral. El estallido de desigualdad observado en décadas recientes no ha acelerado la movilidad ascendente, sino todo lo contrario; ha permitido que quienes ya estaban en la cúspide consoliden sus ventajas y las transmitan a sus hijos” (p. 35).

Este modelo, afirma Dubet, es herencia de la Revolución Francesa, donde se declaró que *todos los hombres nacen libres e iguales*, “abriéndose una contradicción decisiva entre la afirmación de la igualdad fundamental de todos y las inequidades sociales reales, las que dividen a los individuos según los ingresos, las condiciones de vida y la seguridad. [...] El derrumbe de la sociedad del Antiguo Régimen incrementó las

inequidades sociales ya que, bajo la invocación de la libertad, nada parecía oponerse a la acción de un capitalismo desenfrenado, como lo revelaría en el siglo XIX el desarrollo de la miseria obrera y urbana. Resultaba sin embargo claro para muchos que, sin intervención pública y sin un proyecto social capaz de atenuar esos mecanismos desiguales, las sociedades democráticas no sobrevivirían a la cuestión social y a las heridas inferidas por el funcionamiento de un capitalismo sin contenciones” (p. 17).

La búsqueda de la igualdad a través de las oportunidades no cuestiona las desigualdades sociales ni la endogamia social de las élites, lo que hace es ofrecer a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales, sin importar lo desiguales que estas sean. Intrínsecamente plantea que la desigualdad producida en los resultados no es falla del sistema sino falla de las personas. Para hacerlo, “reposa sobre una ficción y sobre un modelo estadístico que supone que, en cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sean cuales fueren sus orígenes y sus condiciones iniciales. No se afecta la jerarquía de las posiciones y de los estatus, pero los individuos que ocupan esas posiciones deben provenir de todas las capas sociales según el modelo de una movilidad perfecta. [...] Esta ficción es todavía más exigente, porque supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdades justas” (Dubet, 2011, p. 54).

Tampoco es efectivo en evitar nuevas desigualdades excesivas. No establece un límite a las ganancias o utilidades, toda vez que su apuesta está en nivelar el punto de partida, sin importar los resultados. “Por principio, en nada debe entorpecer la recompensa del mérito y del éxito. De esta manera, los ingresos altos han explotado en un gran número de países sin suscitar escándalo, hasta el momento en que el modo de captar esos ingresos, a veces predatorio, puso en riesgo la economía misma” (Dubet, 2011, p. 74).

Además, se podría entonces inferir al modelo de igualdad de oportunidades como una tentativa por dismantlar el Estado de bienestar, pues al equilibrarse las desigualdades en el punto de partida, se justifica en nombre de la justicia que las desigualdades subsiguientes son producto del libre arbitrio de los ciudadanos. Entonces, “el contrato social se limita a la desigualdad inicial -los auxilios del punto de partida pueden incluso ser más exactos al ser ajustados sobre la base de los recursos familiares-, pero, en todo lo que sigue, ya no existen más que contratos individuales cuya suma se considera armoniosa” (Dubet, 2011, p. 63).

El mérito, el esfuerzo y la disciplina son importantes, sin embargo, no lo son todo. El éxito rara vez surge del trabajo duro nada más. Estos permiten respetar la capacidad de actuar y pensar por cuenta propia a las personas, no obstante, no se puede suponer que somos totalmente responsables de lo que nos ha tocado en suerte, más aún cuando en los indicadores de mérito es muy difícil discernir el efecto de la ventaja

socioeconómica. Para Sandel (2020), no es más que la justificación para que quienes tienen algún talento (empezando por su herencia), merezcan las desproporcionadas recompensas que las sociedades de mercado reservan a ellos.

La retórica del ascenso ofrece a las personas la ilusión de que su esfuerzo lo llevará tan lejos como desee. Hoy suena vacía. En la economía actual no es fácil ascender. Los colombianos que nacen en familias pobres tienden a seguir siendo pobres al llegar a adultos. Según Montenegro y Meléndez (2014) en su estudio sobre la movilidad social en Colombia, concluyen que “la movilidad en Colombia es baja en comparación con otros países de la región, tanto si se mide con base en los años de educación como con base en un indicador de riqueza sustentado en la posesión de bienes durables y otros activos fijos del hogar. [Además], los menores niveles de movilidad hacen aún más preocupante los mayores niveles de desigualdad observados recientemente en el país. La persistencia de la desigualdad en Colombia coincide con la ausencia de oportunidades de ascenso social” (p. 61).

Una meritocracia bajo estas condiciones económicas y sociales tiende a convertirse en una aristocracia hereditaria. Son múltiples sus efectos negativos: “en primer lugar, en condiciones de desigualdad galopante y movilidad estancada, reiterar el mensaje de que somos individualmente responsables de nuestro destino y merecemos lo que tenemos erosiona la solidaridad y desmoraliza a las personas a las que la globalización deja atrás. En segundo lugar, insistir en que un título universitario es la principal vía de acceso a un puesto de trabajo respetable y a una vida digna engendra un prejuicio credencialista que socava la dignidad del trabajo y degrada a quienes no han estudiado en la universidad. Y, en tercer lugar, poner el énfasis en que el mejor modo de resolver los problemas sociales y políticos es recurriendo a expertos caracterizados por su elevada formación y por la neutralidad de sus valores es una idea tecnocrática que corrompe la democracia y despoja de poder a los ciudadanos corrientes” (Sandel, 2020, p. 96).

Este modelo de igualdad de oportunidades, que actualmente viene creando desigualdades abrumadoras, afecta a la democracia. Instituciones y gobernantes incapaces de hacer frente a las injusticias económicas y sociales pierden por completo la confianza de los ciudadanos. Para Sandel (2020), “vista desde abajo, la soberbia de la élite es mortificante. A nadie le gusta que se le mire por encima del hombro, pero la fe meritocrática añade sal a la herida. La idea de que nuestro destino está en nuestras manos, de que «puedes conseguirlo si pones empeño en ello», es una espada de doble filo: inspiradora por uno de sus bordes, pero odiosa por el otro. Congratula a los ganadores, pero denigra a los perdedores y afecta incluso a la percepción que estos tienen de sí mismos” (p. 38).

Por su parte, John Roemer (1998) menciona que los determinantes de los resultados económicos están separados en los que se deben a circunstancias que están más allá del control personal, como los antecedentes de familia, y los que se deben al

esfuerzo, del cual cada individuo es responsable y, la igualdad de oportunidades se logra cuando las circunstancias no juegan ningún papel en el resultado final.

Aunque se logre la igualdad de condiciones en el punto de partida, es importante observar los resultados finales. De acuerdo con Anthony Atkinson (2015), existen tres razones para preocuparse por la desigualdad de resultados. Primero, los individuos pueden esforzarse, pero también tener mala suerte y caer en la pobreza, por lo que sería moralmente repugnante condicionar el acceso a bienes y servicios a la inspección de si fue la circunstancia o el esfuerzo lo que condujo al resultado. Segundo, existe la premiación altamente desigual del esfuerzo, pues la estructura de recompensas está construida socialmente. Y, por último, los resultados ex post de hoy configuran las condiciones ex ante de mañana, es decir, los beneficiarios de la desigualdad de resultados de hoy transmiten una ventaja injusta a sus hijos.

Sin la garantía de una mínima igualdad de resultados, la igualdad de oportunidades seguirá siendo un sueño inalcanzable. En palabras de Sandel (2020) sobre la falta de atención a la igualdad de resultados, “está forma de pensar es empoderadora. Anima a las personas a considerarse responsables de su destino en vez de víctimas de fuerzas que escapan a su control. Pero también tiene un reverso oscuro. Cuanto más nos vemos como seres hechos a sí mismos y autosuficientes, menos probable resulta que nos preocupemos por la suerte de quienes son menos afortunados que nosotros [...]. Cuando la noción de la responsabilidad personal por el destino propio es demasiado contundente, se vuelve difícil imaginarnos en la piel de otras personas”.

Por su parte Banerjee y Duflo (2012) alertan sobre lo peligroso que es ignorar la desigualdad de resultados: “se producirá una trampa de la pobreza cada vez que el margen existente para que crezca la renta o la riqueza a una tasa muy rápida esté, por una parte, limitado para quienes tengan muy poco que invertir mientras, por otra parte, crezca rápidamente para quienes puedan invertir un poco más. Por el contrario, si el potencial de crecimiento rápido es elevado entre los pobres, pero disminuye al irse haciendo ricos, no habrá trampa de la pobreza”.

Para Dubet (2011), el mejor argumento a favor de la igualdad de resultados es que, “cuanto más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto, la movilidad social se vuelve mucho más fácil. Este “teorema” se comprende sin tropiezos: es más sencillo desplazarse en la escala social cuando las distancias entre las diferentes posiciones son relativamente estrechas. De hecho, la movilidad social, que es uno de los indicadores objetivos de la igualdad de oportunidades, es más fuerte en las sociedades más igualitarias. En ese caso, el “ascensor social” no sube ni baja mucho, pero mucha más gente puede usarlo” (p.99).

Agrega, que la igualdad de resultados genera un contrato social más sólido donde las políticas públicas de carácter universal son protagonistas, toda vez que el modelo de

igualdad de oportunidades parece decir que uno no les debe nada a los demás y que es libre de toda deuda, olvidando que las oportunidades individuales se benefician de las inversiones colectivas. “El buen éxito de algunos no habría sido posible sin el capital colectivo de las infraestructuras, de los equipos, de la cultura y de las instituciones que les han permitido fructificar sus talentos. La justicia de las posiciones es más generosa porque no permite olvidar lo que debemos a los otros; recuerda que la producción de los vencedores no exige el sacrificio de los vencidos” (Dubet, 2011, p. 114).

Al respecto, sentencia Sandel (2020), que “quienes propugnaban el proyecto meritocrático sabían que la verdadera igualdad de oportunidades requería algo más que la erradicación de la discriminación; exigía una nivelación del terreno de juego social consistente en que las personas de todos los orígenes sociales y económicos pudieran prepararse para competir de un modo eficaz en una economía globalizada y basada en el conocimiento” (p. 112).

En cuanto al sentido de la justicia y la igualdad de resultados, Michael Walzer (1997) afirma que si lo que se quiere es luchar contra la desigualdad, se deben separar las esferas de la justicia. Así las cosas, los derechos sociales y económicos son desconectados de cualquier otro tipo de derechos. Agrega, que “de este modo, la justicia debe tratar de impedir que algún bien social, como la educación, pueda servir de medio de dominación. Es de resaltar que, desde su enfoque, los bienes sociales que hacen posible la dominación son aquellos con los que se pueden adquirir otros bienes” (Gargarella, 2010, p. 79).

Por último, es fundamental que la aplicación de un modelo de igualdad de oportunidades, beneficioso para la sociedad y la democracia por lo expuesto anteriormente, no termine en la defensa del estatus quo, es decir, a la defensa de un conservadurismo social y cultural inconfesable, en donde la movilidad social sea nula.

### **III. Prácticas y tendencias en las políticas de educación superior en Colombia a partir de 2011**

En palabras de Bourdieu y Passeron (1964), “en una población estudiantil no se accede más que al resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo. Para los estudiantes provenientes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales han evolucionado, el pasado social se ha transformado en déficit educativo por el juego de mecanismos sustitutos tales como las orientaciones precoces y frecuentemente mal informadas, las elecciones forzadas y los estancamientos” (p. 30).

El sistema educativo francés descrito por Bourdieu y Passeron en la década de los sesenta no dista mucho del sistema educativo que se tiene actualmente en Colombia. Ante ese estado de cosas, la decisión de los gobiernos colombianos ha sido por la igualdad de oportunidades, siguiendo al pie de la letra las prescripciones neoliberales relativas a la estabilidad macroeconómica, la eficiencia microeconómica y la inversión en recursos humanos, buscando conseguir así la mayor eficiencia y competitividad posible (Mora, 2016, p. 42).

En las sociedades capitalistas donde se busca la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación superior es protagonista. Recae sobre el sistema educativo cumplir la promesa aspiracional y darle sentido a la retórica de ascenso social, a la vez que se le pide expiar los otros pecados y desigualdades de la sociedad. Con ese propósito nacen los intentos de masificación escolar en el nivel superior, existiendo en un principio cierta armonía entre la obtención de un diploma y la recompensa que otorga, siendo por muchos años la obtención de un título en una universidad prestigiosa la mayor herramienta para entrar al juego de la movilidad social, sin embargo, la equivalencia se quebró y dejó vacía la retórica del ascenso social, dejando un sentimiento amargo de desclasado, retomando a Dubet (2011) y a Sandel (2020).

Para Leher (2010) citado en Mora (2016), “la confluencia de estas políticas ha llevado a América Latina a un proceso de masificación que, contradictoriamente, ha ampliado y profundizado la diferenciación social, pues en el marco de las políticas de ajuste estructural neoliberal se ha instaurado —al igual que en muchos lugares del mundo— un modelo segmentado y jerárquico que reproduce las desigualdades de acceso (en cuanto a la imposibilidad manifiesta de sectores históricamente excluidos de ingresar a la educación superior), y de desempeño (por cuanto los resultados de quienes logran acceder están marcados por sus condiciones de sexo, pertenencia étnica, clase social y ubicación regional). La masificación de la matrícula en la educación superior en América Latina no ha significado, entonces, la mayor democratización del sistema” (p. 43).

La evidencia misma, o mejor aún las herencias, demuestra que la igualdad de oportunidades se agota en el caso de la educación. Retomando a Bourdieu y Passeron (1964), “creer que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los “dones” indispensables es quedarse a medio camino en el análisis e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los “dones” naturales (que siguen siguiendo hipotéticos en tanto que se pueden adjudicar a otras causas las desigualdades educativas), a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él” (p. 38).

Y agregan que “la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiendo cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios” (Bourdieu y Passeron, 1964, p. 45).

Al respecto, para el caso colombiano, el tipo de políticas de masificación escolar introducidas en los últimos años no corrigen la reproducción de la desigualdad dentro del sistema educativo y, más bien, si lo segmentan y jerarquizan, mientras en su nombre legitiman la desigualdad imperante. Para Mora (2016), estos cambios tienen como esencia la creencia en que sí y solo sí se logrará una sociedad más igualitaria “si se ofrece a cada individuo la misma oportunidad para que únicamente su esfuerzo, mérito y talento sean los determinantes de sus desempeños, resultados y posiciones en la sociedad” (p. 27).

La educación no solo tiene como fin formar ciudadanos, también busca transformar las sociedades a nivel político, económico y cultural. En vía de lo anterior van los planteamientos de Katarina Tomasevski, primera relatora especial de la ONU para el derecho a la educación, donde afirma que “la educación es la puerta de entrada para todos los demás derechos humanos. Cuando hay educación, es más fácil ejercer y conquistar el derecho al trabajo, al sufragio, etcétera. La educación es la solución de fondo a la mayoría de los problemas que vive el mundo, tanto en Europa y Estados Unidos como en los países pobres” (2004).

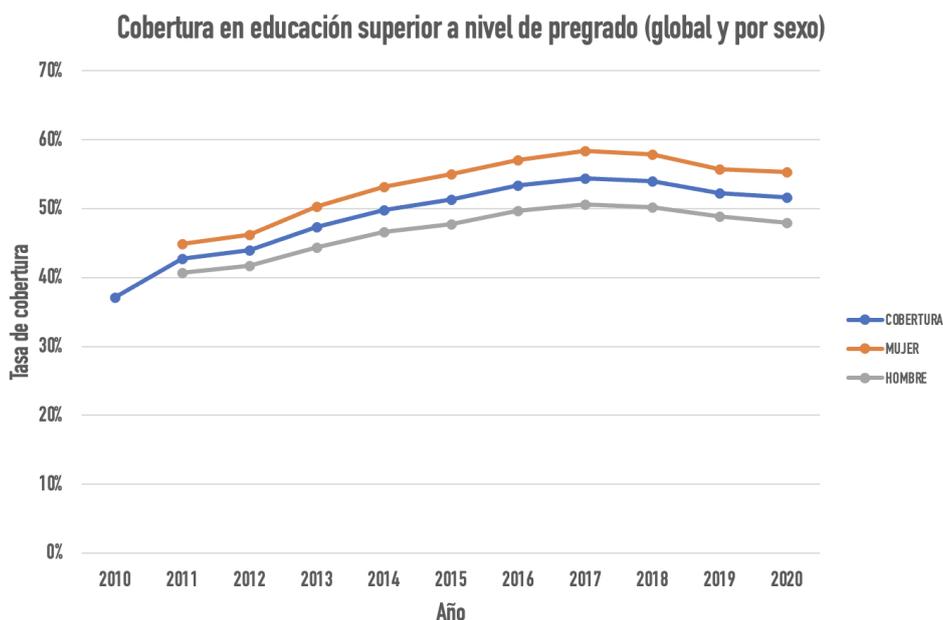
Agrega, que para poder cumplir lo anterior, la educación debe de ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. Asequibilidad entendida como “la obligación de asegurar que la educación gratuita y obligatoria sea asequible para todos los chicos y chicas en edad escolar”. Accesibilidad como la “obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza,

color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad, o nacimiento)". Aceptabilidad comprendida como la "obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos". Y, por último, la adaptabilidad vista como la obligación de brindar una educación ajustada a los intereses de cada ser humano y cada territorio (p.14).

A nivel general, durante los últimos años, las políticas neoliberales han tenido una fuerte incidencia en la evolución de las políticas educativas en Colombia, menguando cada vez más la concepción de la educación superior como un derecho. En función de lo anterior y como se expone a continuación, los más recientes gobiernos han desfinanciado progresivamente las universidades públicas del país, han desviado los recursos de la oferta a la demanda y al crédito, a través de programas como Ser Pilo Paga y Generación E, ignorando las ventajas de la educación superior pública, así como la extensión de la educación para el trabajo y de los programas técnicos y tecnológicos a toda costa, consolidando un sistema educativo profundamente jerárquico y piramidal bajo la excusa del mercado y sus necesidades productivas.

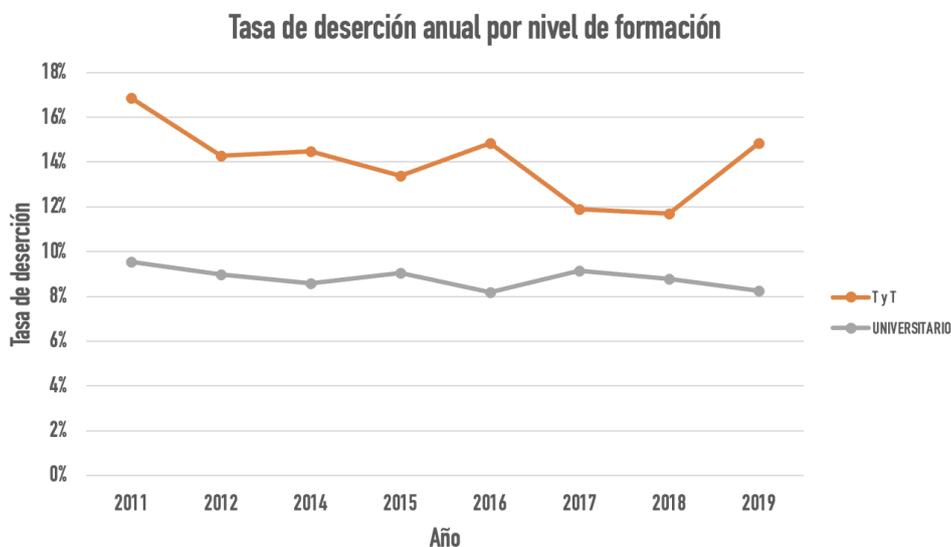
Para Andrés Felipe Mora (2016), al referirse sobre el caso colombiano, afirma que "por una parte, las relaciones de dependencia internacional han influido en la definición de las líneas generales del manejo fiscal del país y en los avances hacia la austeridad selectiva y el congelamiento de los recursos públicos destinados a la educación superior. Por otra parte, han definido las coordenadas básicas de la configuración de un "sistema de educación terciaria" con fuerte presencia de las carreras técnicas, tecnológicas y de formación para el trabajo y un declive importante de la matrícula universitaria. El resultado de la conjugación de estos dos fenómenos ha sido el impulso a un proceso de masificación a bajo costo de la educación superior" (p.65).

Para entrar en detalle, un poco de contexto sobre el sistema en Colombia. Para el año 2021, el país tuvo 4.189.663 jóvenes entre los 17 y 21 años, población estimada a ser cubierta con la oferta educativa, de los cuales el 53,94% estuvo matriculado en algún programa de educación superior, sea universitario, tecnológico o técnico. Es mayor la cobertura para las mujeres que para los hombres, creciendo con el tiempo esta diferencia. La figura 2 presenta la evolución en la tasa de cobertura en educación superior desde 2010 a 2021, creciendo en un 45,4% en sólo una década debido a las políticas de masificación escolar. El 69% cursa programas universitarios, mientras el 31% cursa programas técnicos y tecnológicos.



**Figura 2.** Tasa bruta de cobertura en la educación superior en Colombia: global y por sexo. Fuente: SNIES - MEN. Elaboración propia.

La tasa de tránsito inmediato entre quienes se gradúan de bachillerato y quienes acceden en el año siguiente a cualquier nivel de educación superior es del 39,71% para 2020, es decir, de diez jóvenes que se gradúan de once, solo aproximadamente cuatro logran continuar su trayectoria educativa de forma regular. En cuanto a la deserción, en 2019 para el nivel universitario se ubicó en el 8,25% mientras que en el nivel técnico y tecnológico estuvo en el 14,84%. La figura 3 muestra la evolución de la tasa de deserción anual desde 2011 a 2019, de donde se puede concluir que los esfuerzos por disminuirla en el país aún siguen siendo insuficientes, así como que este es mayor para quienes están en el nivel técnico y tecnológico.



**Figura 3.** Tasa de deserción anual en la educación superior en Colombia: por nivel de formación. Fuente: SPADIES 3.0 - MEN. Elaboración propia.

Existen 298 instituciones de educación superior, de las cuales 65 son de tipo oficial, 19 de régimen especial y 214 privadas, de las cuales 76 se encuentran acreditadas de alta calidad: 45 instituciones privadas y 31 oficiales, así como 61 son universidades, 12 son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y 3 son instituciones tecnológicas (siendo las últimas tres de las Fuerzas Militares). La tabla 1 presenta la distribución de estas por tipo y carácter de la institución.

CARÁCTER	OFICIAL	RÉGIMEN ESPECIAL	NO OFICIAL	TOTAL	ACREDITADAS EN ALTA CALIDAD
Universidad	33	1	55	89	61
Institución Universitaria / Escuela Tecnológica	19	13	102	134	12
Institución Tecnológica	4	5	36	45	3
Institución Técnica Profesional	9		21	30	0
Total	65	19	214	298	76

**Tabla 1.** Instituciones de educación superior para 2021 por carácter y acreditadas. Fuente: SACES - MEN, diciembre de 2022. Elaboración propia.

### **Ley 30 de 1992: origen de la desfinanciación de la universidad pública**

La Ley 30 de 1992 es el marco bajo el cual opera la educación superior en el país. Siendo una de las primeras leyes de la nueva Constitución Política y, teniendo como uno de sus ponentes a un Senador que otrora había sido rector de la Universidad Nacional de Colombia, principal universidad pública del país, fue recibida con altas expectativas por la sociedad colombiana. A hoy, treinta años después de hecha la ley, existe suficiente evidencia para asegurar que esta llevó a las universidades públicas colombianas a una situación de insolvencia económica producto de lo establecido en los artículos 86 y 87, teniendo como resultado “el incremento de la autofinanciación de las instituciones a través del alza en las matrículas y la generación de recursos propios, la introducción de lógicas de competencia entre instituciones por el acceso a los recursos financieros, el deterioro de los sistemas de bienestar estudiantil” (Mora, 2016, p. 42).

Para Renán Vega (2015), la ley 30 de 1992 impuso la lógica neoliberal en el terreno de la educación. Señala que “este neoliberalismo educativo se manifiesta en el quehacer cotidiano de las universidades que se siguen denominando públicas, pero que de tal solo conservan el nombre, porque la privatización ha avanzado en muchos terrenos: en el alza de las matrículas, en la composición social de los estudiantes, en la autofinanciación de las instituciones” (p. 482).

El artículo 86 dice que:

**“ARTÍCULO 86.** Los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales estarán constituidos por aportes del presupuesto nacional para funcionamiento e inversión, por los aportes de los entes territoriales, por los recursos y rentas propias de cada institución.

Las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes de los presupuestos nacionales y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos, vigentes a partir de 1993.

**PARÁGRAFO.** En todo caso la Nación y las entidades territoriales podrán realizar de manera excepcional frente a situaciones específicas que lo requieran, aportes adicionales que se destinen para el financiamiento de infraestructura de universidades públicas, los cuales no harán parte de la base presupuestal para el cálculo de los aportes señalados en el presente artículo”.

Por su parte, el artículo 87 establece que:

**“ARTÍCULO 87.** A partir del sexto año de la vigencia de la presente ley, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un porcentaje no inferior al 30% del incremento real del Producto Interno Bruto.

Este incremento se efectuará en conformidad con los objetivos previstos para el Sistema de Universidades estatales u oficiales y en razón al mejoramiento de la calidad de las instituciones que lo integran.

**PARÁGRAFO.** El incremento al que se refiere el presente artículo se hará para los sistemas que se creen en desarrollo de los artículos 81 y 82 y los dineros serán distribuidos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), previa reglamentación del Gobierno Nacional”.

De acuerdo con el Sistema Universitario Estatal (2018), agremiación de rectores de las universidades públicas del país, el déficit presupuestal acumulado es de 18,2 billones de pesos, siendo 3,2 billones en funcionamiento y 15 billones en inversión. Al respecto, para Mora (2018), sobre el artículo 86 este “estableció que el monto global de los recursos proporcionados por el Gobierno Nacional Central debía actualizarse según la variación en la inflación, tomando como base el valor de los recursos girados

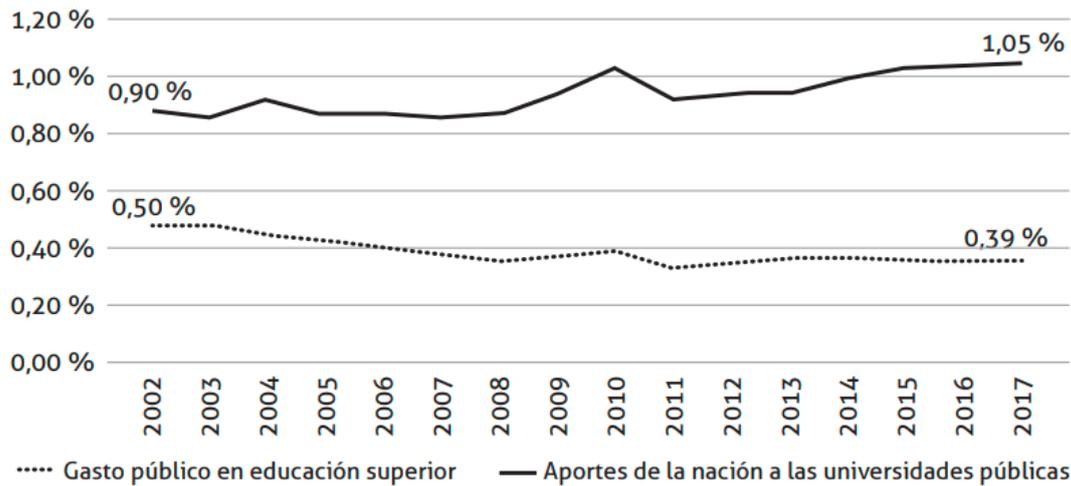
a las universidades públicas en 1993. En este sentido, los recursos que reciben las universidades en la actualidad son los mismos que recibían hace [29] años, desconociendo sus transformaciones institucionales durante este periodo y el incremento de sus compromisos académicos, investigativos y de cobertura, así como sus necesidades en materia de renovación y sostenimiento de la infraestructura física y tecnológica y las demandas salariales y laborales de sus docentes y cuadros administrativos”.

Ahora, en cuanto al artículo 87, este ata la inversión en educación superior al crecimiento económico del país, cuando debería ocurrir todo lo contrario: en los momentos de mayor recesión generar crecimiento económico a partir de la inversión en educación, ciencia, tecnología e innovación (ver Mazzucato, 2011).

Los resultados de la situación anterior se resumen en las figuras 4, 5, 6 y 7: aunque cada vez más se invierte en educación superior, cada vez se hace menos en las universidades públicas y más en el crédito educativo; a pesar de esto, a las universidades públicas se les obliga a hacer mucho más con menos recursos producto de las políticas de masificación escolar; y que a nivel internacional las comparaciones para el país en la materia son penosas.

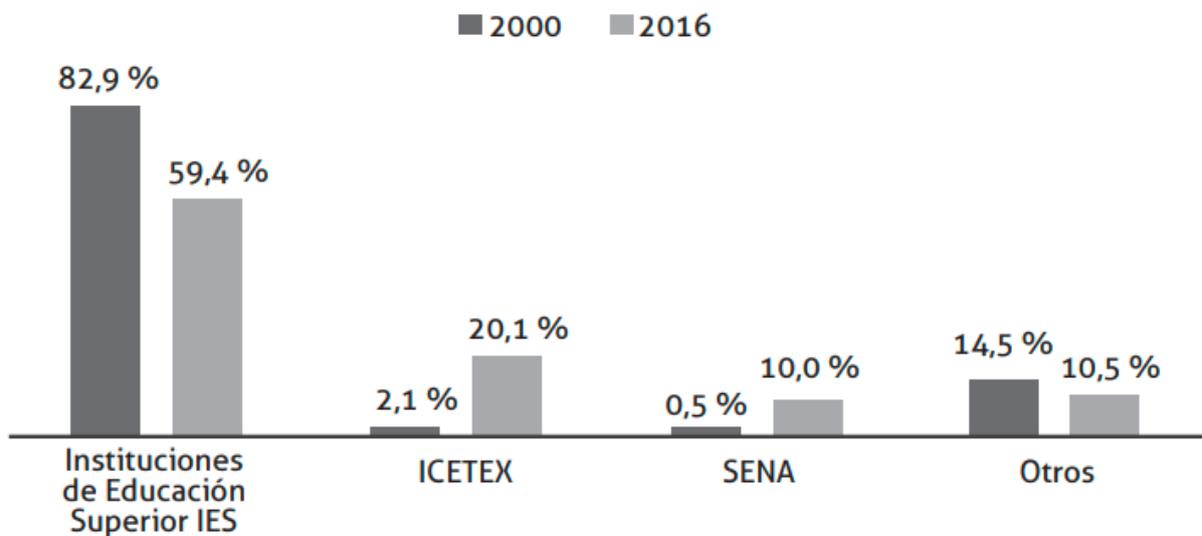
Según el Sistema Universitario Estatal (2018), el gasto público en educación superior ha aumentado de 2,21 billones para 2002 a 8,9 billones para 2016, mientras que los aportes de la Nación a las universidades públicas han tenido un decrecimiento del 55,7% al 37% en el mismo tiempo. La figura 4 presenta como porcentaje del PIB que, mientras ha aumentado el gasto público en educación superior, ha reducido los aportes de la nación a las universidades públicas.

Ante el recorte por parte del gobierno, la respuesta de las universidades públicas ha sido buscar aumentar sus fuentes de recursos propios. Sin embargo, según el Sistema Universitario Estatal (2018), “las mismas presentan riesgos y no constituyen recursos fijos, por tanto, no pueden garantizar la sostenibilidad de las Universidades Oficiales ni reemplazar el papel del Estado como principal financiador de la educación superior pública; razón por la que es preocupante que la participación del aporte de la Nación a las Universidades Públicas en el 2017 sea del 47% del total del presupuesto de Ingresos de las mismas, mientras que en el año 1993 esta transferencia se acercaba al 74%” (p. 83).



**Figura 4.** Gasto público en educación superior y aportes de la nación a universidades públicas como porcentaje del PIB. Fuente: Mora y Múnera, 2019.

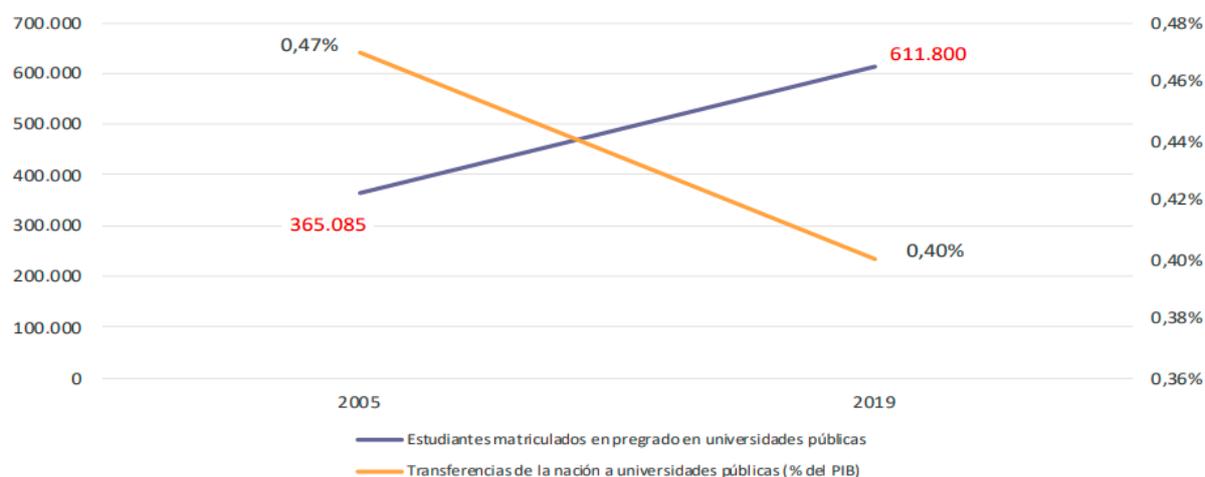
La tendencia neoliberal lleva a que cada vez más se invierta en créditos educativos y en carreras de formación corta como los programas técnicos y tecnológicos. La figura 5 presenta la distribución del gasto público en educación superior para el 2000 y el 2016. Al respecto, según el Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior de la Universidad Nacional de Colombia (2020), “este es el resultado del interés gubernamental de impulsar la educación para el trabajo como medio para masificar la educación superior a bajo costo, y de su apuesta por garantizar la sostenibilidad presupuestal del sistema mediante la expansión y consolidación del crédito educativo y el subsidio a la demanda como dispositivo fundamental de financiamiento” (p. 6).



**Figura 5.** Distribución del gasto público en educación superior para el 2000 y 2016. Fuente: Mora y Múnera, 2019, retomado de Martínez, Pertuz y Ramírez (2016).

A pesar de la situación anterior, las universidades públicas han cumplido con su cuota en las políticas de masificación escolar impulsadas por los gobiernos. Han hecho más

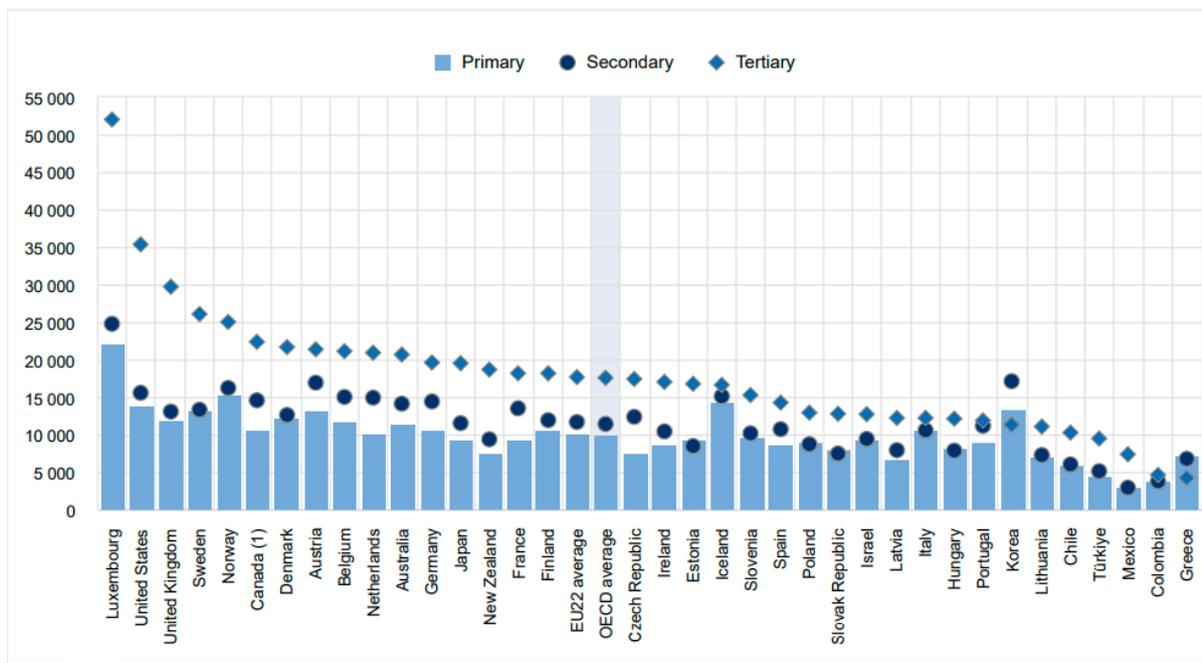
con menos recursos. En materia de cobertura, según el Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior de la Universidad Nacional de Colombia (2020), mientras los recursos transferidos a las universidades públicas han disminuido como porcentaje del PIB, la cobertura entre 2005 y 2019 ha aumentado en casi un 67%. La figura 6 da cuenta de esto.



**Figura 6.** Estudiantes matriculados en pregrado vs. las transferencias de la nación a universidades públicas. Fuente: Centro de Pensamiento de Políticas Públicas en Educación Superior de la Universidad Nacional de Colombia, 2020.

El informe “*Education at glance, 2022*” de la OCDE presenta comparaciones en materia educativa entre los países miembros de la organización. Para Colombia el resultado es poco alentador. La figura 7 presenta el gasto total por estudiante por nivel educativo, de donde se concluye que tanto para primaria, como secundaria y superior el país es el que menos invierte en educación. De primaria a terciaria, con datos de 2019, solo se invierte por estudiante 3.916 USD. Además, no solo se invierte poco, sino que gran parte de la inversión la hacen los hogares en vez del Estado. Según el mismo informe, el 32% del gasto en educación superior en el país lo realiza el Estado, mientras que el 68% lo hacen las familias, creciendo esta última con el tiempo.

Si Colombia quisiera acercarse a los parámetros observados en la OCDE se debería, entonces, disminuir la participación del crédito educativo en el total de la financiación de la educación superior, se tendrían que estimular los estudios universitarios y de investigación, y se debería triplicar el gasto por estudiante (Mora, 2014).



**Figura 7.** Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo por nivel educativo (2019). En dólares equivalentes convertidos usando PPA para el PIB; gastos directos dentro de las instituciones educativas. Fuente: Education at glance 2022. OCDE.

La situación descrita justifica y amerita una reforma a la ley 30 de 1992. El intento de reforma llegó en el 2011, siendo un punto de inflexión para las políticas de educación superior en el país. En ese año, el entonces presidente Juan Manuel Santos presentó el proyecto de ley 112 de 2011 por medio del cual se reformaba esta ley. Según Mauricio Archila (2012), al referirse a los principales problemas de la iniciativa legislativa, menciona que, “en la búsqueda de recursos para ampliar la cobertura “con calidad” se acudía a dos mecanismos que terminarían convirtiendo a la educación en una mercancía y privatizando la educación pública. De una parte, se habló de impulsar la inversión privada en la educación superior por medio de fundaciones nacionales o extranjeras con ánimo de lucro. Aunque este punto se retiró del proyecto presentado formalmente al Congreso a comienzos de octubre, el espíritu mercantil de la educación superior sigue en el articulado, incluso cuando se habla de instituciones “mixtas” sin definir las. De otra parte, el gobierno ha propuesto aumentar su aporte en proporción al incremento del Producto Interno Bruto (PIB). Esto pone a las IES públicas al vaivén del desarrollo económico y sus recursos siempre estarán rezagados con relación al PIB” (p.91,92).

Así las cosas, la propuesta de reforma entraba en especial contradicción con la garantía al derecho a la educación superior, la financiación plena por parte del Estado para las universidades públicas y una negativa al ánimo de lucro en el sector. Sin embargo, aunque se logró el retiro de la reforma, sí fue este el punto de partida de una visión de la educación superior que intenta conciliar los principios de igualdad, en tanto que busca ofrecer garantizar las oportunidades de acceso a quienes lo deseen,

y eficiencia en tanto que busca hacer del esfuerzo, el mérito y el talento los determinantes de los resultados y posiciones en la sociedad.

Si bien el gobierno de turno no pudo llevar a cabo su cometido de reforma en el 2011, si legitimó sus apuestas en la materia a través del documento “*Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*”. En este, de acuerdo con Mora (2016), “los principios de legitimación y acumulación que inspiran el cambio funcional del sistema, se armonizan a través de la consolidación de una estructura segmentada y jerárquica, que facilitará la masificación de la educación superior a bajo costo o a través del impulso de mecanismos de crédito educativo y subsidio a la demanda. El criterio de justicia que brinda soporte a esta lógica de armonización es la igualdad de oportunidades que, como se ha indicado, no objeta la existencia de jerarquías sociales ni de la desigualdad en los resultados, sino que propende por asegurar mecanismos de movilidad social al interior de las estructuras jerárquicas constituidas” (p. 106).

En 2018, tras intensas jornadas de protestas, el gobierno del momento se comprometió a construir una reforma a esta ley. Tal acuerdo se incumplió. Desde entonces no ha habido ningún otro esfuerzo gubernamental por modificar esta ley. Los esfuerzos del ejecutivo se han concentrado en dar cumplimiento a lo dispuesto en la visión a 2034, más que a salvar a la universidad pública, verdadera garantía del derecho a la educación.

## **La política del Estado orientada a la demanda: Ser Pilo Paga y Generación E**

En 2015, dando cumplimiento a lo dispuesto en el “*Acuerdo por lo superior 2034*”, el Gobierno Nacional lanzó el programa de créditos condonables Ser Pilo Paga, donde la definición de “pilo” no se hizo con base a criterios de excelencia sino con base a criterios de disponibilidad de recursos, través del cual buscaba facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de bajos ingresos que tuvieran un desempeño sobresaliente en las Pruebas Saber 11, donde se están invirtiendo 3,32 billones (0,41% del PIB) para beneficiar a una población que al año equivale al 2,5% de todos los estudiantes que presentan estas pruebas oficiales, es decir, 40.000 estudiantes (Cárdenas, Fergusson y García, 2021, p. 104). En términos comparativos, esto equivale casi el mismo monto que se ha destinado anualmente a las 32 universidades públicas del país para garantizar la educación universitaria a alrededor de 611.800 jóvenes (Mora y Munera, 2019, p. 124).

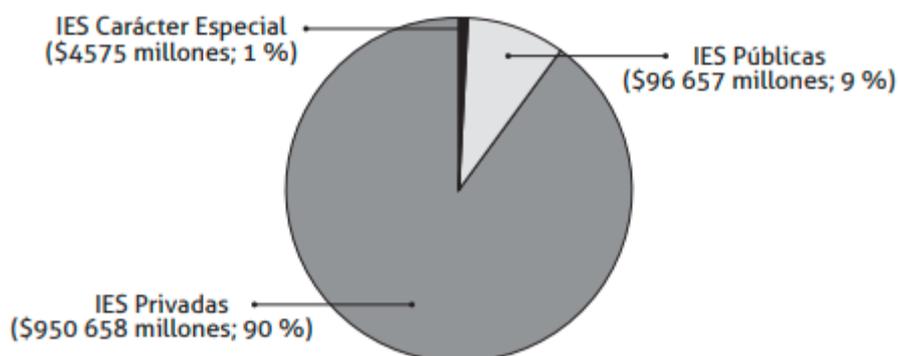
Según el informe de evaluación de impacto del programa hecho por el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes (2017), “el origen del programa surgió de estudios previos que indicaban que cerca del 60% de

los 27.000 puntajes más altos de las pruebas Saber 11 de 2012 eran obtenidos por estudiantes de estratos 1, 2 y 3. Sin embargo, de acuerdo al mismo estudio se encontró que, dos años después, cerca de 23% de esos jóvenes no habían logrado acceder a una institución de educación superior por falta de recursos económicos” (p.82).

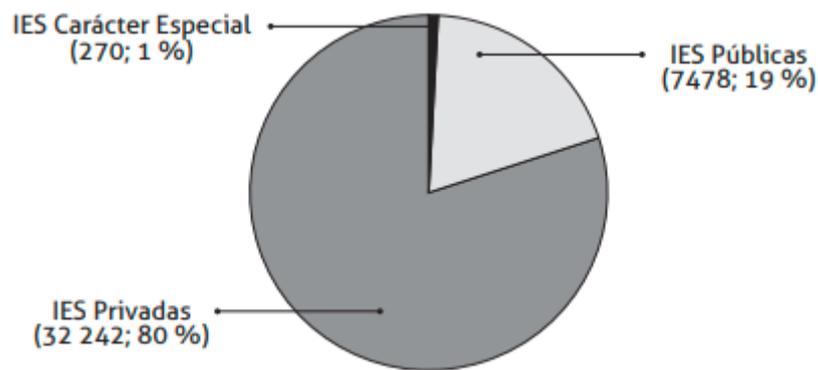
Si bien en cada convocatoria se ajustaban los requisitos de elegibilidad, en esencia el programa exigía a sus beneficiarios tener una puntuación mínima en las pruebas Saber 11, tener un puntaje máximo en la medición socioeconómica del Sisben y haber sido aceptado en una universidad acreditada en alta calidad. Los jóvenes que cumplieran con estos requisitos podrían acceder a un crédito 100% condonable que cubre el valor de la matrícula del programa, así como un monto de sostenimiento. De no culminar los estudios en los tiempos establecidos para cada programa académico, el estudiante se veía en la obligación de asumir con sus recursos los gastos extras o, de no graduarse, devolver la totalidad de los recursos recibidos.

Los profesores Andrés Felipe Mora y Leopoldo Múnera (2019) estudiaron en detalle los impactos del programa Ser Pilo Paga. Al respecto, concluyeron que este programa profundiza al crédito educativo como dispositivo de financiación de la educación superior, concentró excesivamente los recursos en las universidades privadas mientras se desfinanciaba a la universidad pública, fue ineficiente en su propósito (no resiste un análisis costo-beneficio), reproducía las desigualdades regionales y de clase sociales, además de que producía riesgos oligopólicos dentro del sistema de educación superior privado.

Las figuras 8 y 9 muestran la distribución de los desembolsos del programa Ser Pilo Paga por el carácter de la institución de educación superior, así como la distribución de los estudiantes. El 80% de los estudiantes, es decir, 32.242 jóvenes, se fueron a instituciones privadas llevándose así a estas el 90% de los recursos públicos.



**Figura 8.** Desembolsos del programa Ser Pilo Paga entre 2015 y 2018. Fuente: Mora y Múnera (2019).



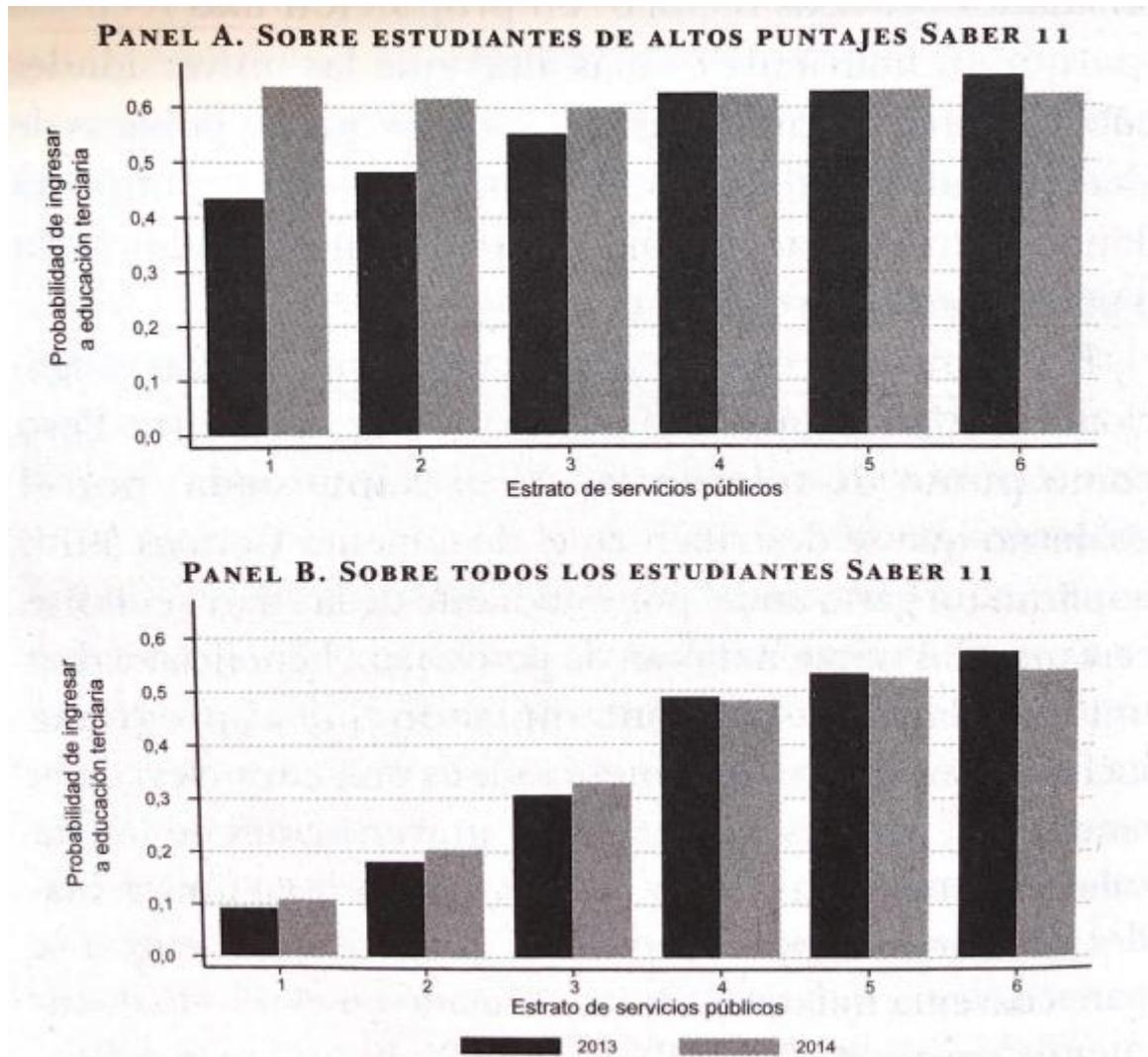
**Figura 9.** Estudiantes del programa Ser Pilo Paga entre 2015 y 2018. Fuente: Mora y Múnera (2019).

Según el Centro de Pensamiento de Políticas Públicas en Educación Superior de la Universidad Nacional de Colombia (2020), “aunque los motivos por los cuales los estudiantes escogen las universidades privadas acreditadas no son claros y deben ser explorados, desde el punto de vista del rendimiento y logro educativo de los estudiantes, esta elección no es la más apropiada, pues tal y como lo concluye el estudio realizado por Guarín y coautores (2016), son las universidades públicas acreditadas las que mayor valor agregado ofrecen a los estudiantes en términos de logro educativo. De acuerdo con estos autores, si se comprende el logro educativo como el progreso que experimentan los estudiantes entre el examen de ingreso a la universidad (pruebas Saber 11) y los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican antes de terminar sus estudios universitarios (pruebas Saber Pro), se encuentra que las universidades públicas acreditadas mejoran los resultados de los estudiantes en 11 de los 12 programas analizados” (p. 12).

Además, en términos de costo-beneficio es un programa ineficiente. De acuerdo con el Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia (2018), “los recursos que se canalizaron hacia el programa Ser Pilo Paga, apoyando a 40.000 estudiantes se podría haber utilizado de manera más eficiente si se hubiesen empleado en fortalecer las universidades públicas del país, puesto que con \$2 billones entre 2012 y 2016 se habría beneficiado a un total de 305.000 estudiantes nuevos en universidades públicas”.

La figura 10 presenta los efectos del programa Ser Pilo Paga sobre la matrícula en educación superior. Al respecto, Cárdenas, Fergusson y García (2021) afirman que igualdad de oportunidades para una minoría, como lo es en el caso de Ser Pilo Paga, difícilmente es igualdad de oportunidades. “En el panel A se muestra la probabilidad de ingresar a la educación terciaria para estudiantes de distintos estratos, condicionando en que su desempeño en Saber 11 los haga elegibles para Ser Pilo Paga, para 2013 y 2014. Con el inicio del programa, en 2014, se cerró la brecha que existía en acceso: los estudiantes sobresalientes de estrato 1 al 3, que en 2013 tenían menor probabilidad de dar este salto que los estudiantes de estrato 4 a 6, tienen la

misma probabilidad en 2014. Sin embargo, cuando no condicionamos por desempeño académico, el panel B revela que las brechas permanecieron casi intactas. La brecha se cerró, pero solo para los estudiantes extraordinarios, y estos son un porcentaje muy pequeño del total” (p. 105).



**Figura 10.** Efectos del programa Ser Pilo Paga sobre la matrícula en educación terciaria. Fuente: Londoño-Vélez et al. (2020).

Por último, el programa no solo no combatía las desigualdades sociales eficientemente, sino que las reproducía. Siguiendo a Mora y Múnera (2019), programas como Ser Pilo Paga refuerzan un sistema de educación altamente jerarquizado y piramidal, pues en estos “la acción del Estado se reduce a diversificar la cima de la pirámide de la educación superior facilitando el acceso de los “pobres más pilos” a los estudios universitarios, y dejando los segmentos de “educación para el trabajo” para los “menos pilos”, proyectando estas desigualdades en el mercado laboral y el sistema de protección social (p. 131). Además, el programa “ha reportado mayores beneficios a los departamentos más aventajados en materia de cobertura en educación superior y reducción de la pobreza (Bogotá D.C., Antioquia, Santander,

Atlántico y Valle del Cauca), y ofrece menos ventajas a los departamentos más pobres y con más problemas de acceso a la educación superior (Chocó, San Andrés, Guaviare, Vichada, Guainía, Amazonas y Vaupés)” (Mora y Múnera, 2019, p. 135).

En 2018 el Gobierno Nacional presentó su nueva versión de política educativa orientada a la financiación de la demanda, o de la oferta en el sector privado. El programa Ser Pilo Paga dejaría de existir y, ahora, se hablaría de Generación E, teniendo pocas diferencias en comparación con su antecesor. A través del componente de *Equidad* se pagaría la matrícula de 320.000 estudiantes de universidades públicas, sin embargo, el costo real de los estudiantes en las universidades públicas es mucho mayor que la matrícula que pagan, por lo que este componente profundiza la crisis de las instituciones oficiales. El componente de *Excelencia* financia tanto en universidades públicas como privadas de alta calidad a 16.000 estudiantes de bajos recursos con sobresaliente desempeño académico en las Pruebas Saber 11. Este tipo de programas, en palabras de Gómez (2015), “termina perjudicando y condenando a aquellos grupos poblacionales que se encuentran en condiciones de subordinación, exclusión 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” (p. 146).

Lo anterior, responde al neoliberalismo como concepción de gobierno. Según Giroux (2018), “décadas de políticas neoliberales han dado como resultado un darwinismo económico que promueve la privatización, la mercantilización, el libre comercio y la desregulación. Asimismo, privilegia la responsabilidad personal frente a fuerzas sociales más amplias, refuerza la brecha entre ricos y pobres al redistribuir la riqueza entre los individuos y los grupos más poderosos y acaudalados, y fomenta un modo de pedagogía pública que favorece al sujeto empresarial, al tiempo que estimula un sistema de valores que promueve el interés personal, cuando no el egoísmo desenfrenado” (p. 7).

Estos programas creados con el propósito de recompensar el esfuerzo y talento individual no responden a la realidad del país, donde existe “una clara propensión a que sean las personas más jóvenes y sin discapacidad permanente, que no pertenecen a ninguna minoría étnica, con un nivel socioeconómico superior, provenientes de entornos regionales más ricos y educadas bajo las coordenadas propias de la cultura y el conocimiento occidental, las que posean una mayor probabilidad de ingreso, permanencia y logro educativo en el campo de la educación superior en Colombia. Esta situación de exclusión y desigualdad se ve reforzada por la voluntad del Gobierno nacional de instaurar un sistema de educación terciaria segmentado y jerárquico, funcional a las necesidades de acumulación y legitimación del régimen dominante y asediado por presiones mercantilistas, intereses privados y dispositivos gubernamentales de inspección y vigilancia” (Mora, 2016, p. 123).

## **Políticas de expansión de la educación para el trabajo y los programas técnicos y tecnológicos**

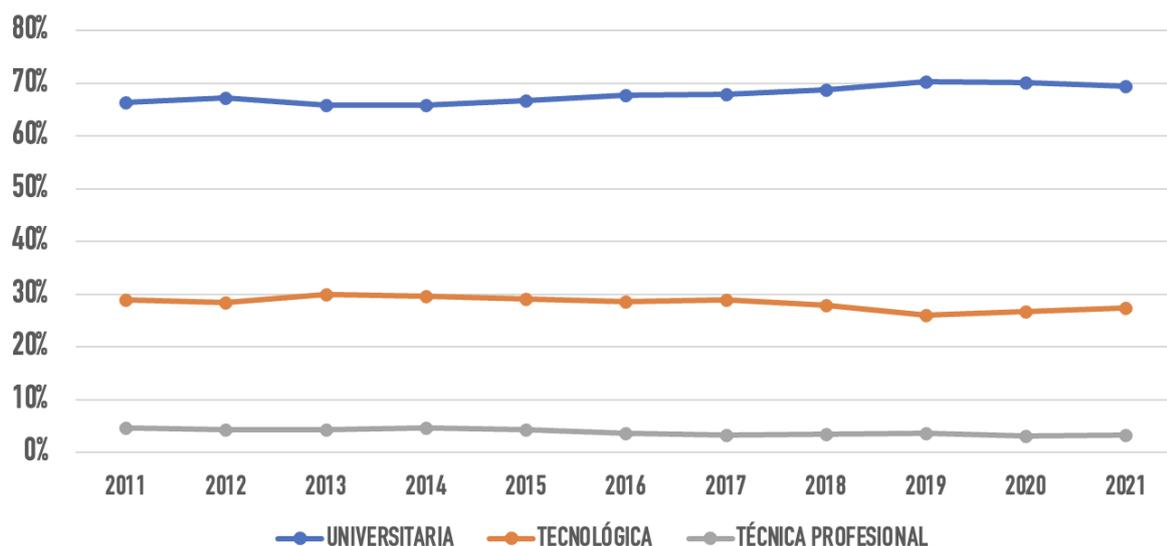
Tres años después del fracaso de la reforma a la Ley 30 de 1992, en 2014 el Gobierno Nacional presentó su documento de política pública de educación superior a través del cual validaba muchos de los aspectos rechazados por los estudiantes en el intento de reforma de 2011 sin pasar por el Congreso de la República. A través del “*Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*” se consolidó una visión del sistema de educación superior donde los programas técnicos y tecnológicos fueron la apuesta ante las dificultades de masificación en el nivel universitario. No deja de ser llamativo que, mientras organizaciones internacionales como el Banco Mundial o la OCDE le recomiendan al país impulsar decididamente los programas técnicos y tecnológicos, los países miembros de esta última van en el sentido contrario.

Sobre eso, Mora (2016) se pregunta: “¿por qué exhortar a Colombia para que impulse niveles de formación de menor complejidad y contenido teórico e investigativo en un contexto en que los países más industrializados del mundo hacen lo opuesto? La razón es que, bajo estos parámetros, será posible mantener la ventaja tecnológica con la que cuentan las economías del norte, profundizando la división internacional del trabajo y garantizando la extracción de rentas a través de intercambios comerciales asimétricos (p. 81).

Uno de los aspectos más llamativos de este documento de política pública es su apuesta decidida por revertir los niveles de acceso entre la educación universitaria y la formación técnica y tecnológica: para 2034 la matrícula técnica y tecnológica será del 65% mientras que la universitaria representará el 35% (CESU, 2014, p. 135). Ante lo anterior, vale la pena preguntarse quiénes ocuparán estos nuevos cupos en educación técnica y tecnológica. Al respecto, Mora (2016) argumenta que, en un contexto de abierta competencia, las desigualdades heredadas toman mayor fuerza, con el agravante de que la corrección de la inequidad en los resultados se suspende, por lo que seguramente esos cupos serán usados por jóvenes de contextos marginales.

A pesar de los esfuerzos por masificar este tipo de formación, tales políticas han fracasado. La figura 11 presenta como la matrícula en educación técnica y tecnológica no ha crecido en el tiempo y, además, no se cierran las brechas entre estas y la formación universitaria. Lo anterior, de acuerdo con Gómez (2015) se debe a que la política del Estado ha sido buscar desesperadamente mayor cobertura en este tipo de programas sin garantizar la calidad en un conjunto altamente heterogéneo y desigual de diversos tipos de instituciones, carentes de objetivos y estándares comunes de formación, por lo que la respuesta de la ciudadanía no ha sido favorable.

**Matrícula por nivel de formación en educación superior (2011 - 2021)**



**Figura 11.** Matrícula por nivel de formación en educación superior entre 2011 y 2021. Fuente: SNIES - Elaboración propia.

El esquema piramidal y altamente jerarquizado en la educación superior del país se reproduce y refuerza actualmente a través de la concentración de los recursos públicos en educación superior en unas pocas universidades, mientras se desfinancian las instituciones que ofrecen programas técnicos y tecnológicos. La tabla 2 presenta la distribución de la financiación del Gobierno Nacional entre las instituciones de educación superior oficiales. Las universidades se llevan el 98,38% de los recursos, mientras que el resto de las instituciones tan solo el 1,62%. Además, de las 29 instituciones que ofertan programas técnicos y tecnológicos, 17 no reciben recursos de funcionamiento del Presupuesto General de la Nación.

<b>63 instituciones oficiales de educación superior: 34 universidades y 29 instituciones universitarias, tecnológicas y técnicas.</b>		
<b>34 universidades</b>		
Las 34 universidades reciben aportes de la Nación y se llevan el 98,38% de la financiación	Cinco universidades concentran el 50% de los aportes de la Nación: Nacional, Antioquia, Valle,	Las 10 universidades que menos reciben tienen tan solo el 7,20% de los recursos de la Nación

a funcionamiento.	UPTC y UIS.	destinados para funcionamiento del sistema.
<b>29 instituciones universitarias, tecnológicas y técnicas</b>		
Solo 12 reciben aportes para funcionamiento de la Nación, mientras que 17 no reciben recursos.	La institución universitaria que más recursos recibe iguala los recursos de la universidad que menos recibe.	Concentran el 1,62% de los recursos de la Nación a instituciones de educación superior para funcionamiento.

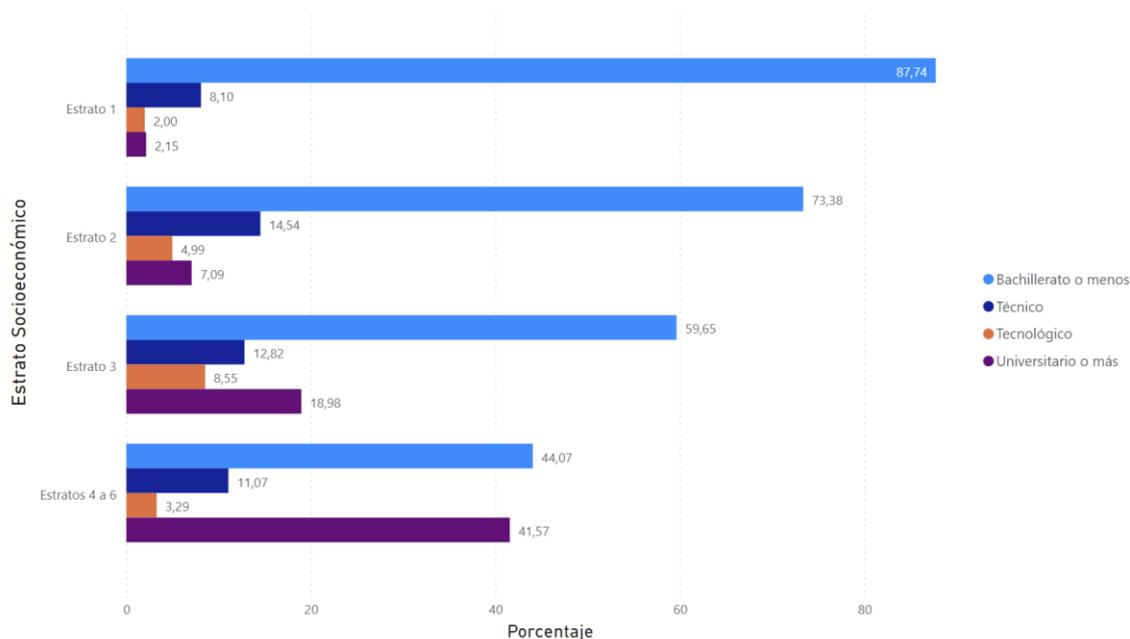
**Tabla 2.** Distribución de la financiación entre las instituciones de educación superior oficiales 2022. Fuente: Presupuesto General de la Nación 2022. Elaboración propia con base en Gómez (2015).

Sobre las consecuencias de lo anterior, Gómez (2015) afirma que “la alta concentración de financiación en unas pocas universidades desconoce las necesidades de financiación de las otras instituciones estatales no universitarias (técnicas, tecnológicas, etc.), de gran importancia en el aumento de la cobertura, en la desconcentración geográfica de las oportunidades, en la diversificación de programas y en la formación técnica de un alto porcentaje de jóvenes que no pueden o no quieren estudios universitarios tradicionales de larga duración” (p. 190).

#### IV. Análisis de resultados: los condicionantes ajenos a la responsabilidad de las familias en el acceso a la educación superior en Colombia

Este apartado está dividido en dos momentos. Primero, se presenta en términos generales como las políticas educativas actuales en Colombia, justificadas bajo la idea del mérito, han creado y reproducido desigualdades dentro del sistema de educación superior. Luego, se presenta en detalle como variables heredadas y ajenas al mérito, como el estrato socioeconómico, el sexo o el tipo del colegio en que se gradúa el estudiante condiciona el acceso a la educación superior y, por ende, su inserción al mercado laboral y al sistema de protección social.

El máximo nivel educativo alcanzado en el país está altamente ligado al estrato socioeconómico. Este es el punto de partida al que se enfrenta el sistema educativo en el país, donde como ya se presentó en la introducción, el nivel educativo de los padres es el mayor condicionante de movilidad social en el país. La figura 12 presenta el logro educativo de la población que tiene entre 15 y 24 años y no asiste a un establecimiento educativo detallado por estrato socioeconómico.

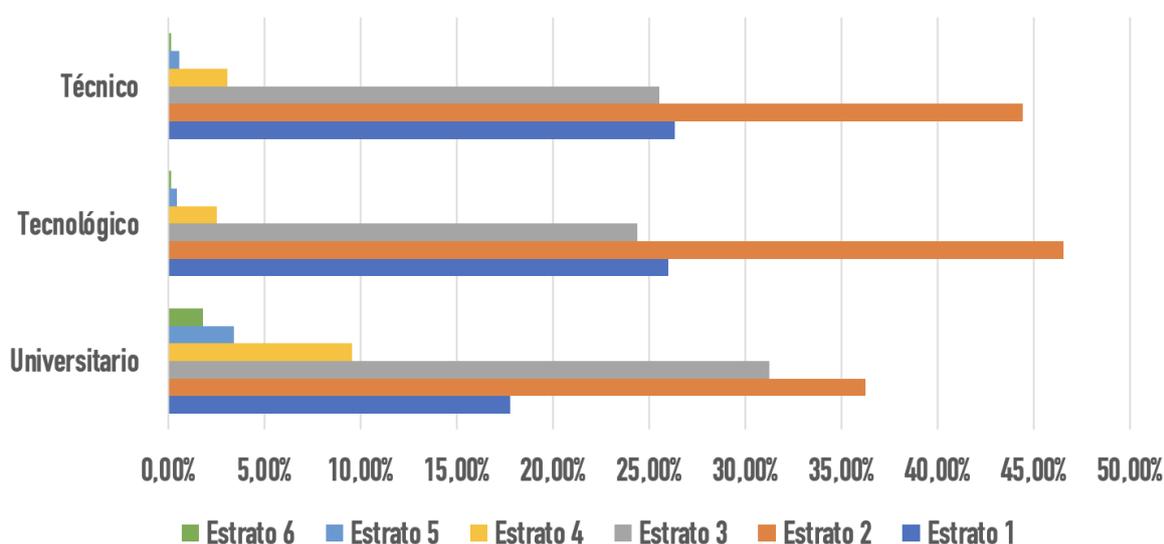


**Figura 12.** Logro educativo de la población entre 15 y 24 años detallado por estrato socioeconómico en 2020. Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, DANE, 2018.

Y también existen diferencias en el tipo de programa educativo que escogen y finalizan los jóvenes conforme al estrato socioeconómico. La figura 13 presenta el porcentaje de estudiantes por tipo de programa (universitario, tecnológico y técnico) y estrato socioeconómico que presentan las pruebas Saber para el año 2020, es decir,

quienes llegaron a último año o semestre para esa fecha. En la gráfica, al comparar los tres tipos de programa, se puede observar que en términos porcentuales los programas técnicos y tecnológicos llevan la delantera para los estratos 1 y 2, además de ser prácticamente nula la participación de estudiantes estrato 5 y 6, mientras que para los programas universitarios esta tendencia se revierte y asume la mayoría para los estratos 3, 4, 5 y 6.

### Porcentaje de evaluados en cada nivel educativo por estrato socioeconómico en las pruebas Saber 2020



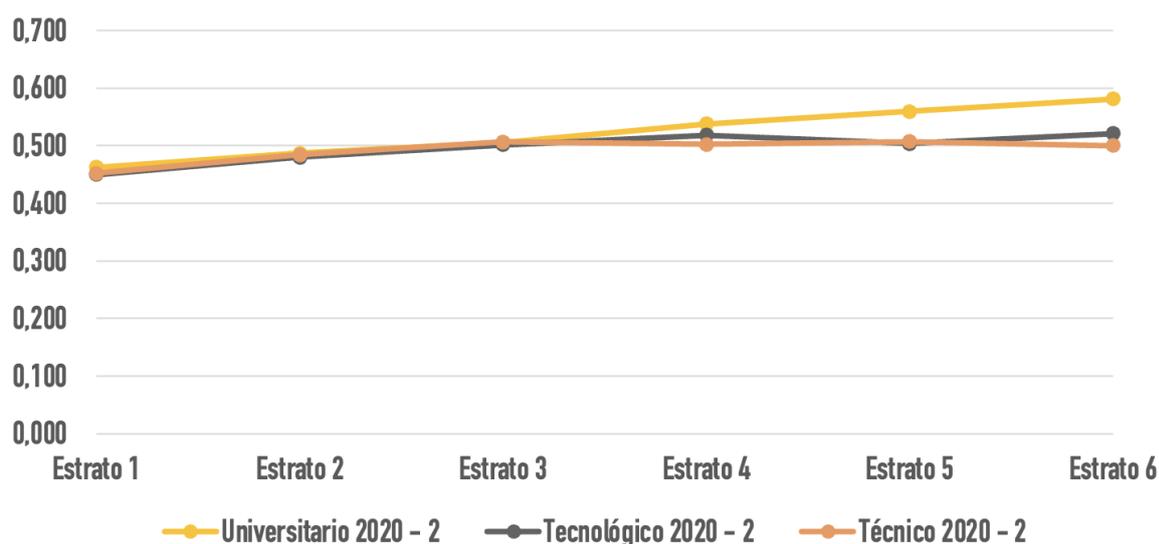
**Figura 13.** Porcentaje de evaluados en cada nivel educativo por estrato socioeconómico en las pruebas Saber 2020. Porcentaje Fuente: ICFES. Elaboración propia.

En cuanto a la calidad, las brechas de desempeño educativo inician en la educación recibida en la primera infancia, en el ciclo básico y en la media. Se reproduce en cada momento de las trayectorias educativas y se profundiza con los resultados en las pruebas Saber 11, donde el estrato socioeconómico determina en parte el resultado, siendo estos en muchas ocasiones el filtro de acceso a la educación superior en varias instituciones educativas.

La figura 14 presenta el puntaje promedio de los evaluados en las pruebas Saber por nivel y estrato en 2020, donde son mejores los resultados de los estudiantes universitarios de estrato alto. De ella se puede concluir que a medida que aumenta el estrato socioeconómico en los evaluados de programas universitarios, mejoran los resultados en las pruebas Saber y se amplía la brecha de calidad entre este nivel educativo y los técnicos y tecnológicos, donde los resultados no presentan mejoría y se mantienen sin mayores variaciones para todos los estratos.

Sobre estas desigualdades, para Gómez (2015) “el tema de la calidad de la educación TyT no solo tiene implicaciones importantes en la empleabilidad, remuneración y proyección laboral futura de los egresados, sino también en la igualdad social de oportunidades educativas, condición básica de una sociedad que pretende ser democrática. En efecto, si la calidad de la educación TyT es menor que la recibida en las universidades, sus programas y estudiantes serán considerados de segunda o tercera clase, de bajo estatus social y educativo, con menores competencias intelectuales y laborales” (p. 194).

**Puntaje promedio para las pruebas Saber para cada nivel educativo por estrato (2020)**



**Figura 14.** Puntaje promedio normalizado a partir de la media de los evaluados en las pruebas Saber nivel y estrato en 2020. Fuente: ICFES. Elaboración propia.

Además, existen diferencias entre los mismos niveles de formación a medida que cambia el estrato de los estudiantes, como se presenta en la tabla 3. Sobre estas desigualdades, Mora (2016) concluye que “en las instituciones de educación superior se siguen reproduciendo las desigualdades observadas en la educación secundaria y media, ya que son los estudiantes de estratos más altos los que alcanzan un mejor desempeño en las pruebas Saber”.

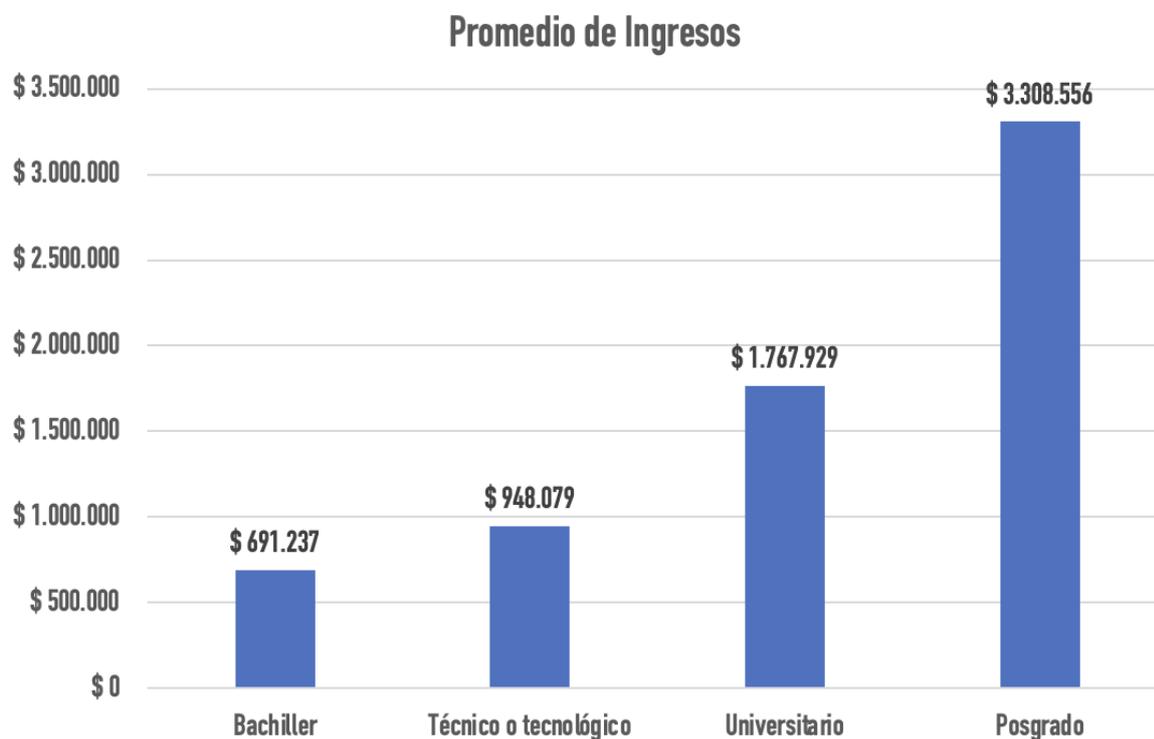
	UNIVERSITARIO - PRUEBAS SABER PRO					
Fecha de aplicación	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6
2017 - 2	136,57	143,64	149,49	158,29	163,4	163,13

<b>2018 - 2</b>	137,42	144,26	149,89	158,29	162,83	166,76
<b>2019 - 2</b>	137,18	143,71	148,81	156,67	160,57	164,55
<b>2020 - 2</b>	138,8	145,94	151,61	161,36	167,83	174,25
<b>2021 - 2</b>	135,66	142,14	147,85	157,63	163,36	169,02
	<b>TECNOLÓGICO - PRUEBAS SABER TyT</b>					
<b>2017 - 2</b>	89,09	94,13	97,52	99,6	98,52	89,64
<b>2018 - 2</b>	92,82	98,47	101,9	103,85	100,93	93,36
<b>2019 - 2</b>	90,68	96,51	100,11	102,09	97,62	88,19
<b>2020 - 2</b>	89,98	95,98	100,3	103,57	100,69	104,24
<b>2021 - 2</b>	90,27	95,08	99,43	102,76	97,86	96,79
	<b>TÉCNICO - PRUEBAS SABER TyT</b>					
<b>2017 - 2</b>	86,75	91,58	95,93	96,76	98,27	84,62
<b>2018 - 2</b>	93,23	98,35	101,78	103,55	99,21	90,67
<b>2019 - 2</b>	87,93	93,66	98,39	99,57	92,45	84,08
<b>2020 - 2</b>	90,33	96,85	101,19	100,45	101,39	100
<b>2021 - 2</b>	85,4	92,58	97,71	99,01	91,16	74,72

**Tabla 3.** Puntaje promedio por estrato y nivel educativo entre 2017 y 2021 en las pruebas Saber. La escala de puntuación para el examen Saber Pro y Saber TyT es [0, 300] y [0,200]. Fuente: ICFES. Elaboración propia.

Y estas desigualdades en el ámbito educativo se reproducen en el mercado laboral y en el sistema de protección social. La figura 15 presenta los ingresos promedio para cada nivel educativo en 2020. De ella se concluye que, en promedio, quienes logran

culminar sus estudios universitarios tienen salarios de casi el doble a quienes culminan estudios técnicos o tecnológicos. Además, la tabla 4 presenta el porcentaje de vinculados a la economía formal, como indicador de acceso al sistema de prestaciones y seguridad social, donde también es mayor la participación de quienes cuentan con estudios universitarios por encima de tecnólogos y técnicos.



**Figura 15.** Promedio del ingreso per cápita de la unidad de gasto mensual según nivel educativo de la persona para 2021. Fuente: Gran Encuesta Integrada de Hogares, DANE, 2021. Elaboración propia.

Nivel educativo	% de vinculados en la economía formal
Bachillerato o menos	51,3%
Técnico	11%
Tecnológico	6,1%
Universitario o más	31,6%

**Tabla 4.** Distribución porcentual de la población ocupada formal según último título obtenido para el 2021. Fuente: Gran Encuesta Integrada de Hogares, DANE, 2021. Elaboración propia.

Por todo lo anteriormente expuesto, el sistema educativo colombiano es un campo productor y reproductor de exclusión y desigualdad. Sobre esto, Mora (2016) afirma que “la hipótesis de la educación como factor productivo de igualdad es refutada y más bien se advierten, de una parte, fuertes procesos de “autoselección” y “sobreselección” que niegan la posibilidad de acceso al sistema de educación superior

y, de otra, una inclusión segmentada y jerárquica de quienes logran obtener un cupo. Los procesos de autoselección operan como mecanismos de autoexclusión de quienes cumplen con todos los requisitos formales requeridos para acceder a la educación superior, pero que no intentan hacerlo en tanto consideran que la calidad de la educación que han recibido o sus condiciones socioeconómicas les van a impedir llevar a cabo su proceso educativo de manera exitosa. A la autoselección se añade, además, un proceso de sobreselección que excluye a aquellas personas que, cumpliendo con todos los requisitos formales de acceso y después de haberlo intentado, no logran obtener un cupo en el sistema de educación superior” (p. 58).

Ahora, en cuanto al análisis particular respecto a las instituciones de educación superior oficiales del país este se hace a partir de las respuestas obtenidas por 24<sup>4</sup> de ellas en donde se puede recuperar con algo de claridad y consistencia la información que aportaron a partir de 2010 respecto a aspirantes y admitidos detallados por sexo, estrato socioeconómico y tipo de colegio (oficial o privado). La tabla 5 presenta las instituciones y observaciones para cada una a partir de las cuales se hizo el análisis, donde 17 son universidades y 7 son instituciones que ofrecen formación técnica y tecnológica, así como 16 cuentan con acreditación en alta calidad y 8 no.

	<b>Nombre de la institución</b>	<b>Tipo de institución</b>	<b>Acreditación en alta calidad</b>	<b>Observación</b>
<b>1</b>	Bellas Artes	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	No	Información completa
<b>2</b>	Colegio Mayor Cauca	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	No	Información completa
<b>3</b>	Colegio Mayor de Antioquia	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	Sí	Información completa desde 2017
<b>4</b>	Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	Sí	Información completa
<b>5</b>	Institución Universitaria ITSA	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	No	Información completa

<sup>4</sup> Como se expuso en la introducción y diseño metodológico, a la totalidad de instituciones de educación superior oficiales les fue requerida la misma información, de ellas 53 respondieron la petición y, por inconsistencias y mala calidad de los datos, a partir de solo 24 instituciones se trabajó.

<b>6</b>	Institución Universitaria Digital De Antioquia - U. Digital	Institución Tecnológica	No	Información completa desde 2019
<b>7</b>	Institución Universitaria Pascual Bravo	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	No	Información completa
<b>8</b>	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	Universidad	No	Información completa
<b>9</b>	Universidad de Antioquia	Universidad	Sí	Información completa
<b>10</b>	Universidad de Cartagena	Universidad	Sí	Información completa menos 2012 a 2021
<b>11</b>	Universidad de Córdoba	Universidad	Sí	Información completa desde 2013
<b>12</b>	Universidad de Nariño	Universidad	Sí	Información completa menos 2013, 2015, 2016, 2017, 2020, 2021   No reporta Estrato Admitidos
<b>13</b>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Universidad	Sí	Información completa
<b>14</b>	Universidad Militar Nueva Granada	Universidad	Sí	Información completa
<b>15</b>	Universidad de los Llanos	Universidad	No	Información completa
<b>16</b>	Universidad del Magdalena	Universidad	Sí	Información completa
<b>17</b>	Universidad del Valle	Universidad	Sí	Información completa

18	Universidad del Pacífico	Universidad	No	Información completa
19	Universidad Pedagógica Nacional	Universidad	Sí	Información completa desde 2017
20	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Universidad	Sí	Información completa
21	Universidad del Quindío	Universidad	Sí	Información completa desde 2018
22	Universidad del Tolima	Universidad	Sí	Información completa menos 2010 a 2012 y 2015 a 2018   No reporta información de Admitidos 2019 2021
23	Universidad Tecnológica de Pereira	Universidad	Sí	Información completa
24	Universidad Nacional de Colombia	Universidad	Sí	Información completa meno información de colegios

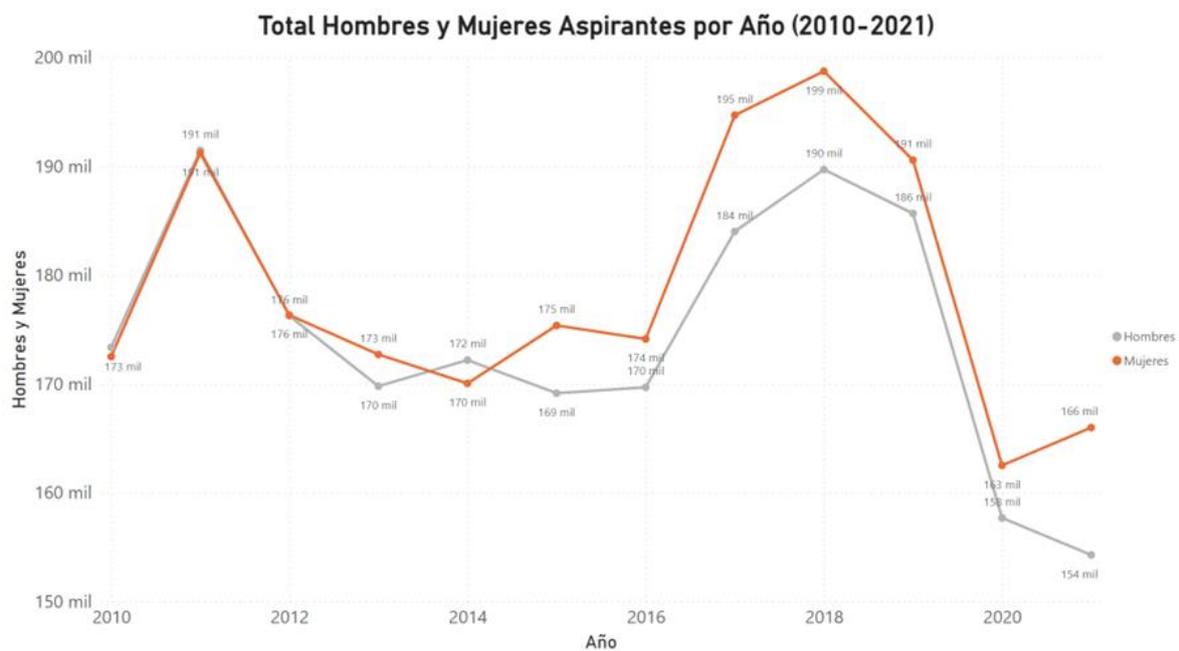
**Tabla 5.** Instituciones de educación superior oficiales de las que se pudo recuperar información para el análisis. Elaboración propia.

Este análisis presenta el comportamiento de las variables sexo, estrato socioeconómico y tipo de colegio, público o privado, en un primer momento sin diferenciar por tipo de institución y si está acreditada o no en alta calidad. Si bien aquí son evidentes lo limitado que es el acceso y las exclusiones enunciadas a lo largo de este trabajo, en un segundo momento, al presentar las mismas variables especificando si es formación universitaria o formación técnica y tecnológica, así como si es una institución acreditada en alta calidad o no lo es, salen a la luz nuevas exclusiones persistentes en el acceso y calidad.

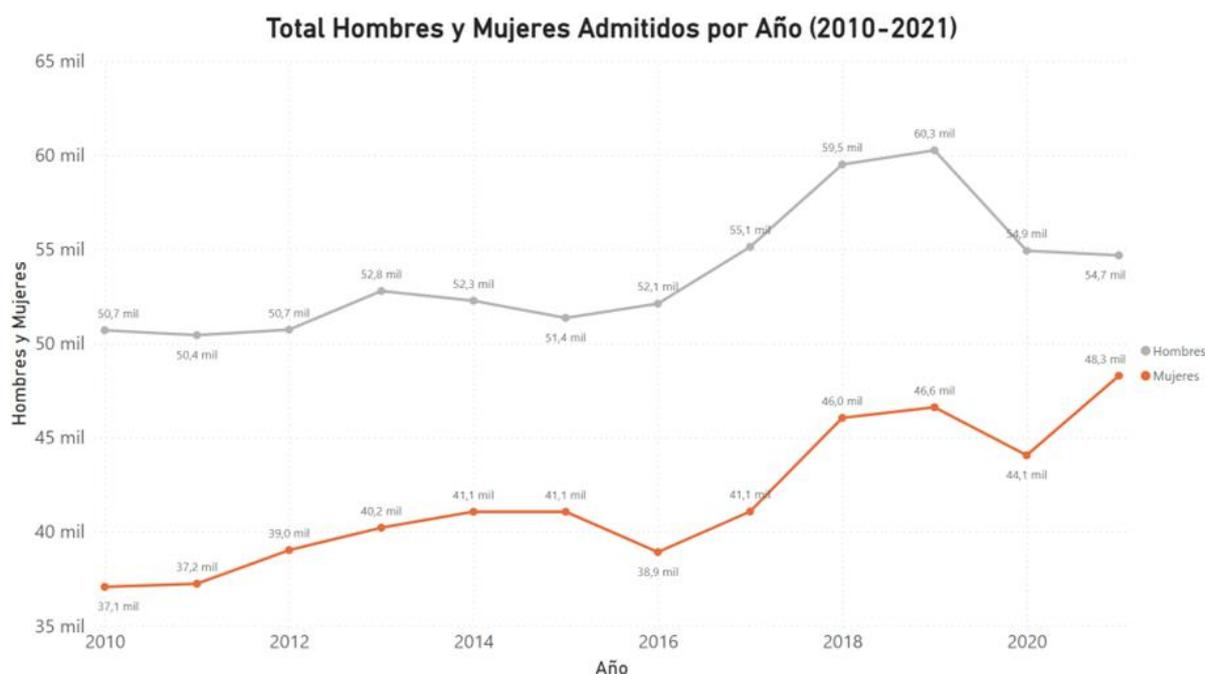
Para el periodo de tiempo observado, entre 2010 y 2021, en las 24 instituciones de educación superior de las que se cuenta información suficiente 4.237.916 personas aspiraron a ellas con una tasa de admisión promedio del 46,57%. Lo que busca este texto es mostrar el comportamiento de variables como el sexo, el estrato

socioeconómico y el tipo de colegio en términos globales, luego dependiendo del nivel de formación y, por último, según la calidad.

Respecto al sexo, la figura 16 presenta la evolución de los hombres y mujeres aspirantes a alguna de las instituciones de educación superior que hacen parte de la muestra. Por su parte, la figura 17 presenta la evolución de los y las admitidas. De ellas se puede concluir que, mientras la tendencia de aspirantes mujeres y hombres es relativamente similar, incluso siendo levemente mayor para las mujeres, en cuanto al acceso la ventaja la llevan ampliamente los hombres.

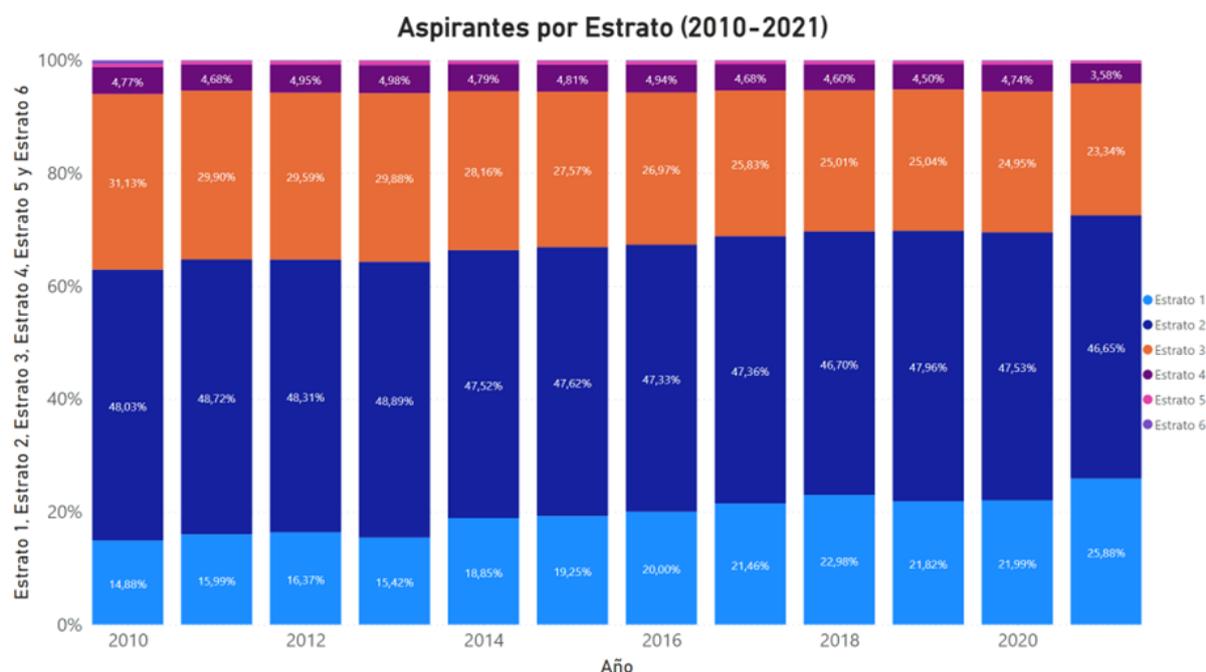


**Figura 16.** Aspirantes por sexo (2010 - 2021). Fuente: Respuestas satisfactorias de 26 instituciones de educación superior pública. Elaboración propia.

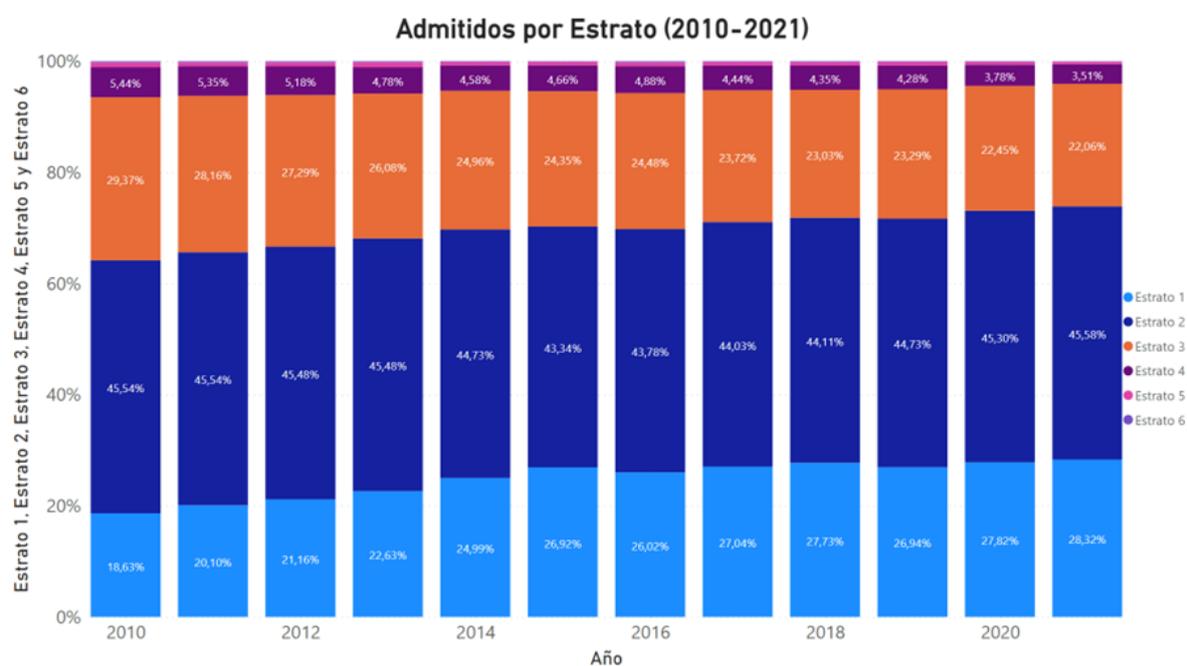


**Figura 17.** Admitidos por sexo (2010 - 2021). Fuente: Respuestas satisfactorias de 26 instituciones de educación superior pública. Elaboración propia.

En cuanto al estrato socioeconómico, al comparar entre los aspirantes y los admitidos de todas las instituciones de educación superior que hacen parte del análisis, sin diferenciar entre su nivel de formación o calidad, no se encuentran mayores diferencias en la participación porcentual de estos en el total de aspirantes y admitidos, es decir, dentro de la población de aspirantes y admitidos hay una distribución que permanece constante para cada estrato socioeconómico. De lo anterior, se puede concluir que en términos globales estas 24 instituciones de educación superior públicas no privilegian el acceso de estudiantes de los más altos estratos. La figura 18 presenta los aspirantes de estas instituciones por estrato entre 2010 y 2021 y, por su parte, la figura 19 presenta los admitidos.



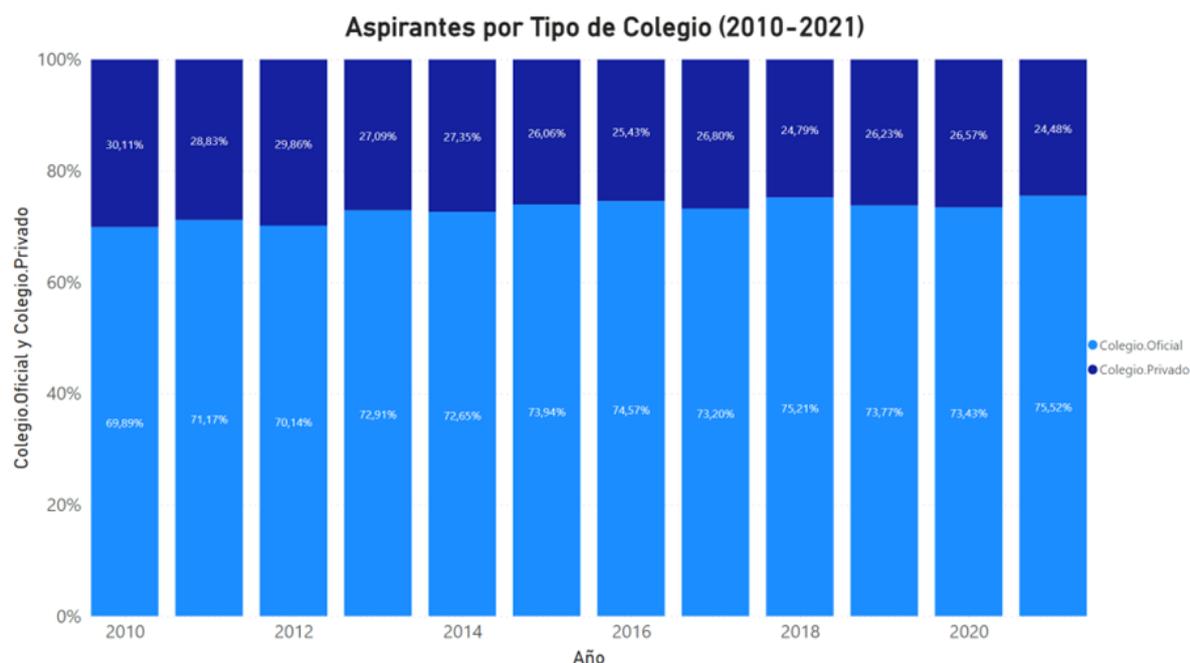
**Figura 18.** Aspirantes por estrato (2010 - 2021). Fuente: Respuestas satisfactorias de 26 instituciones de educación superior pública. Elaboración propia.



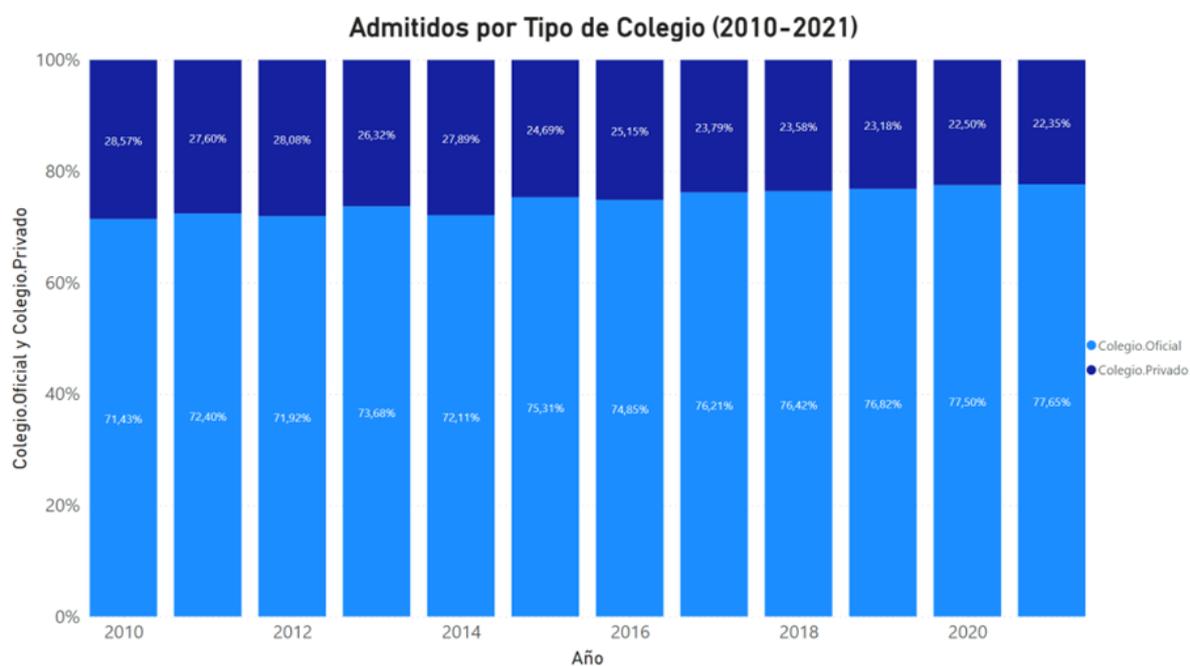
**Figura 19.** Admitidos por estrato (2010 - 2021). Fuente: Respuestas satisfactorias de 26 instituciones de educación superior pública. Elaboración propia.

Ahora, respecto al tipo de colegio ocurre algo similar a lo ocurrido en el análisis global respecto al estrato socioeconómico donde no hay mayores variaciones entre los aspirantes y los admitidos. La participación de los aspirantes de colegios públicos o privados en el total de aspirantes permanece constante en cuanto a la participación

de los admitidos. La figura 20 presenta los aspirantes, mientras que la figura 21 presenta los admitidos por tipo de colegio entre 2010 y 2021.



**Figura 20.** Aspirantes por tipo de colegio (2010 - 2021). Fuente: Respuestas satisfactorias de 26 instituciones de educación superior pública. Elaboración propia.



**Figura 21.** Admitidos por tipo de colegio (2010 - 2021). Fuente: Respuestas satisfactorias de 26 instituciones de educación superior pública. Elaboración propia.

La tabla 6 presenta las medias globales de admisión para las 24 instituciones de educación superior que hacen parte de la muestra. De esta se puede afirmar que el acceso sigue siendo altamente restringido, donde ni siquiera la mitad de los aspirantes logran ingresar. Como se evidencia en la figura 15, más mujeres aspiran

ingresar, sin embargo, de la tabla se puede afirmar que es mayor la tasa de admisión promedio de los hombres. En cuanto al estrato socioeconómico, es ligeramente mayor la admisión para los estratos más altos. Sobre el tipo de colegio, no se evidencian privilegios en el acceso para quienes egresan de colegios privados.

Media en Instituciones TyT / Universidades	Global	46,57%	Desviacion Estandar en Instituciones TyT / Universidades	Global	0,236
	Hombres	48,48%		Hombres	0,231
	Mujeres	45,03%		Mujeres	0,246
	Estrato 1	48,99%		Estrato 1	0,233
	Estrato 2	48,02%		Estrato 2	0,242
	Estrato 3	47,39%		Estrato 3	0,237
	Estrato 4	47,61%		Estrato 4	0,254
	Estrato 5	49,64%		Estrato 5	0,288
	Estrato 6	49,74%		Estrato 6	0,296
	Colegio.Oficial	53,34%		Colegio.Oficial	0,251
Colegio.Privado	51,12%	Colegio.Privado	0,266		

**Tabla 6.** Tasa media de admisión global para las instituciones de educación superior públicas que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

Sin embargo, en las tablas 7 y 8 se detalla por tipo de institución de educación superior con el propósito de identificar posibles desigualdades. De ellas se puede concluir que el acceso a la universidad es mucho más restringido que el acceso a las instituciones técnicas y tecnológicas, toda vez que mientras para una universidad la media de admisión es del 37,27%, para una institución técnica y tecnológica es del 68,83%. Mientras que en las universidades es mayor la admisión de hombres que de mujeres, en el caso de las instituciones técnicas y tecnológicas esta brecha casi que desaparece. En cuanto al estrato socioeconómico, al comparar la admisión de los estratos más altos con los más bajos, en las universidades públicas el acceso es más igualitario que en las instituciones técnicas y tecnológicas. Por último, respecto al tipo de colegio, es mayor las brechas entre privados y públicos en la admisión a universidades que a instituciones técnicas y tecnológicas.

Media en Universidades	Global	37,27%	Desviacion Estandar en Universidades	Global	0,180
	Hombres	39,62%		Hombres	0,181
	Mujeres	35,21%		Mujeres	0,184
	Estrato 1	39,80%		Estrato 1	0,180
	Estrato 2	38,86%		Estrato 2	0,191
	Estrato 3	38,11%		Estrato 3	0,180
	Estrato 4	38,12%		Estrato 4	0,208
	Estrato 5	37,23%		Estrato 5	0,186
	Estrato 6	38,01%		Estrato 6	0,247
	Colegio.Oficial	43,80%		Colegio.Oficial	0,200
Colegio.Privado	38,69%	Colegio.Privado	0,180		

**Tabla 7.** Tasa media de admisión global para las universidades públicas que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

Media en Instituciones TyT	Global	68,83%	Desviacion Estandar en Instituciones TyT	Global	0,203
	Hombres	69,38%		Hombres	0,201
	Mujeres	68,55%		Mujeres	0,213
	Estrato 1	69,02%		Estrato 1	0,210
	Estrato 2	69,61%		Estrato 2	0,209
	Estrato 3	69,28%		Estrato 3	0,208
	Estrato 4	69,54%		Estrato 4	0,213
	Estrato 5	76,92%		Estrato 5	0,286
	Estrato 6	73,70%		Estrato 6	0,237
	Colegio.Oficial	73,87%		Colegio.Oficial	0,227
	Colegio.Privado	77,86%		Colegio.Privado	0,221

**Tabla 8.** Tasa media de admisión global para las instituciones técnicas y tecnológicas públicas que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

En las tablas 9 y 10 se agrega la variable de acreditación en alta calidad en las universidades públicas, donde se restringe aún más el acceso en las universidades que cuentan con alta calidad (solo 1 de cada 3 aspirantes fue admitido en una universidad de alta calidad). En estas persisten las desigualdades asociadas a los hombres, mientras que se eliminan los privilegios asociados a los estratos altos o colegios privados.

Media en Universidades Acreditadas	Global	33,17%	Desviacion Estandar en Universidades Acreditadas	Global	0,156
	Hombres	35,23%		Hombres	0,159
	Mujeres	31,23%		Mujeres	0,162
	Estrato 1	36,25%		Estrato 1	0,164
	Estrato 2	34,89%		Estrato 2	0,175
	Estrato 3	33,98%		Estrato 3	0,161
	Estrato 4	33,31%		Estrato 4	0,146
	Estrato 5	33,71%		Estrato 5	0,145
	Estrato 6	34,22%		Estrato 6	0,207
	Colegio.Oficial	41,08%		Colegio.Oficial	0,200
	Colegio.Privado	35,14%		Colegio.Privado	0,158

**Tabla 9.** Tasa media de admisión global para las universidades públicas acreditadas en alta calidad que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

Media en Universidades No Acreditadas	Global	51,16%	Desviacion Estandar en Universidades No Acreditadas	Global	0,185
	Hombres	54,49%		Hombres	0,171
	Mujeres	48,72%		Mujeres	0,193
	Estrato 1	50,65%		Estrato 1	0,186
	Estrato 2	52,34%		Estrato 2	0,185
	Estrato 3	52,09%		Estrato 3	0,175
	Estrato 4	55,92%		Estrato 4	0,292
	Estrato 5	60,36%		Estrato 5	0,258
	Estrato 6	69,17%		Estrato 6	0,333
	Colegio.Oficial	51,94%		Colegio.Oficial	0,181
Colegio.Privado	49,31%	Colegio.Privado	0,201		

**Tabla 10.** Tasa media de admisión global para las universidades públicas no acreditadas en alta calidad que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

En las tablas 11 y 12 se presenta lo correspondiente para el caso de las instituciones técnicas y tecnológicas. En estas, el impacto de la calidad es marginal, es decir, no es determinante en el acceso si cuentan con alta calidad o no, lo que podría indicar que es tan baja la estima social asociada a este tipo de instituciones que los estudiantes que ingresan a esta lo hacen sin esperar a cambio calidad. También desaparecen las desigualdades asociadas al sexo, tipo de colegio y estratos (en el caso de las instituciones técnicas y tecnológicas no acreditadas no disminuye la desigualdad asociada al estrato socioeconómico).

Media en Instituciones TyT Acreditadas	Global	72,96%	Desviacion Estandar en Instituciones TyT Acreditadas	Global	0,166
	Hombres	74,05%		Hombres	0,144
	Mujeres	72,63%		Mujeres	0,185
	Estrato 1	73,85%		Estrato 1	0,175
	Estrato 2	73,46%		Estrato 2	0,167
	Estrato 3	71,84%		Estrato 3	0,162
	Estrato 4	68,39%		Estrato 4	0,172
	Estrato 5	71,67%		Estrato 5	0,134
	Estrato 6	72,36%		Estrato 6	0,179
	Colegio.Oficial	72,51%		Colegio.Oficial	0,183
Colegio.Privado	72,51%	Colegio.Privado	0,140		

**Tabla 11.** Tasa media de admisión global para las instituciones técnicas y tecnológicas públicas acreditadas en alta calidad que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

Media en Instituciones TyT No Acreditadas	Global	67,40%	Desviacion Estandar en Instituciones TyT No Acreditadas	Global	0,214
	Hombres	67,79%		Hombres	0,217
	Mujeres	67,13%		Mujeres	0,222
	Estrato 1	67,37%		Estrato 1	0,220
	Estrato 2	68,30%		Estrato 2	0,222
	Estrato 3	68,42%		Estrato 3	0,222
	Estrato 4	69,94%		Estrato 4	0,227
	Estrato 5	79,07%		Estrato 5	0,328
	Estrato 6	74,43%		Estrato 6	0,267
	Colegio.Oficial	74,33%		Colegio.Oficial	0,241
Colegio.Privado	79,67%	Colegio.Privado	0,241		

**Tabla 12.** Tasa media de admisión global para las instituciones técnicas y tecnológicas públicas no acreditadas en alta calidad que hacen parte del análisis. Elaboración propia.

Los datos confirman lo limitado y restringido que es el acceso a la educación superior pública en el país (las causas ya fueron esbozadas en el capítulo anterior) y la forma en que, más limitado es aún para la formación universitaria y de alta calidad, reforzando así un sistema educativo profundamente piramidal, jerarquizado y de tratamiento desigual, no sólo entre quienes acceden sino entre el tipo de instituciones educativas que coexisten en este.

Vale la pena anotar también que, a pesar del carácter restrictivo del acceso a la educación superior oficial en Colombia, especialmente las universidades públicas matizan desigualdades asociadas a los estratos y tipos de colegios, siendo las universidades acreditadas en alta calidad espacios propicios para des-segmentar la sociedad colombiana, con sus desigualdades y exclusiones heredadas.

Siguiendo con el análisis estadístico, se puede plantear un modelo de regresión lineal múltiple sin constante el cual determine el peso relativo -o ponderador- de las tasas de admisión por categorías (sexo, estrato y tipo de colegio) sobre la tasa de admisión global de cada IES pública en el tiempo. Por lo que se plantea una regresión “pooled” de la siguiente forma:

$$TAG_{it} = \beta_1TAH_{it} + \beta_2TAM_{it} + \beta_3TAE2_{it} + \beta_4TAE3_{it} + \beta_5TAE4_{it} + \beta_6TAOf_{it} + \beta_7TAPri_{it} + u_{it}$$

Donde  $TAG$  es tasa de admisión global,  $TAH$  de los hombres,  $TAM$  de las mujeres,  $TAE2$  la de los estratos bajos,  $TAE3$  la del estrato 3,  $TAE4$  de los estratos más altos,  $TAOf$  la tasa de admisión de los colegios oficiales y  $TAPri$  la de los colegios privados, y  $u_{it}$  es el término de error de cada IES. Dentro de la ecuación anterior, los coeficientes representan los ponderadores. Esto implicaría, por ejemplo, que  $\beta_1$  es el peso relativo que tiene la tasa de admisión de los hombres de la IES ‘i’ en el año ‘t’.

Al estimar la tasa de admisión global de cada IES con respecto a dichas tasas de admisión, lo que se está tratando de hacer es encontrar una forma para determinar una suma o promedio ponderado de las otras tasas de admisión, por lo tanto, los residuos vendrían siendo una discrepancia estadística no tan significativa, y esto implicaría bondades de ajuste -R cuadrado- muy cercanas a 1, o iguales a uno. Dichos resultados se muestran en las tablas 14, 15 y 16.

Es importante aclarar que los datos de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad del Tolima se eliminan de las regresiones debido a datos faltantes en las tasas de admisión de colegios oficiales y privados, al igual que tres observaciones de la Universidad del Pacífico en la tasa de admisión de Estrato4. Adicionalmente se quita el dato de Universidad de Córdoba del año 2014 debido a que registra un *outlier* puesto que reporta en ese año la inscripción de 11280 hombres a la universidad a comparación de 2845 en el año inmediatamente anterior, con lo que, si bien pudo haber sido un error de digitación, este dato está por encima de lo normal para esta universidad y se considera, por lo tanto, como atípico.

De la tabla 14 se puede concluir que i) la incidencia (visto como el ponderador) de la tasa de admisión de las mujeres sobre la tasa de admisión global es mayor que la tasa de las mujeres para las columnas (1) y (3), pues a primera vista tienen un coeficiente mayor, en cambio en la columna (2) sugiere el efecto contrario, donde la tasa de admisión de los hombres pesa más que al de las mujeres en las instituciones TyT; ii) la incidencia de los estratos más bajos sobre la tasa de admisión global es mayor tanto para el sistema en general, como para las universidades, caso contrario a lo que ocurre en las instituciones técnicas y tecnológicas, donde es mayor la incidencia de los estratos más altos sobre la tasa global de admisión -toda vez que para los estratos más altos la formación técnica y tecnológica no es opción deseada como se ha explicado a lo largo del trabajo y se muestra en Gómez (2015)-. En cuanto a tipo de colegios, al ver la muestra en su conjunto es mayor la incidencia de la tasa de admisión de los colegios privados sobre la tasa de admisión global.

	<i>Variable dependiente:</i>		
	Ambas	Global TyT	Universidades
	(1)	(2)	(3)
Hombres	0.424*** (0.012)	0.502*** (0.026)	0.425*** (0.012)
Mujeres	0.441*** (0.010)	0.371*** (0.019)	0.485*** (0.012)
Estrato2	0.093*** (0.016)	0.059* (0.030)	0.072*** (0.017)
Estrato3	0.010 (0.008)	0.023 (0.016)	0.001 (0.008)
Estrato4	0.009*** (0.004)	0.028*** (0.009)	0.002 (0.003)
Oficial	0.007** (0.003)	0.007 (0.007)	0.004 (0.003)
Privado	0.014*** (0.003)	0.010 (0.007)	0.011*** (0.004)
Observaciones	207	67	140
R <sup>2</sup>	1.000	1.000	1.000
Residual Std. Error	0.006 (df = 200)	0.006 (df = 60)	0.004 (df = 133)

*Note:* \*p<0.1; \*\*p<0.05; \*\*\*p<0.01

**Tabla 14.** Regresión lineal tasa de admisión global sobre tasas de admisión por categorías. Elaboración propia.

Adicionalmente, se hacen las pruebas de Breusch-Pagan de heteroscedasticidad y Jarque-Bera de normalidad para las regresiones. Para el modelo general (columna (1) de la Tabla 14) el resultado muestra que hay presencia de heteroscedasticidad incluso debido a la heterogeneidad de las IES públicas, bien sea por su calidad y por su carácter académico. Adicionalmente, no hay validación de la normalidad de los residuos, pues se muestra es un exceso de curtosis pensando que la mayoría de los residuos se encuentran concentrados sobre el cero. De los modelos regresados en las tablas 15 (para las instituciones Técnicas y tecnológicas) y de la Tabla 16 (Universidades) se observa la corrección de estos dos problemas de heteroscedasticidad y de no-normalidad de errores, viendo esto como una forma de heterogeneidad importante el cual determina y condiciona las tasas de admisión por cada IES. Los resultados de estas pruebas se pueden detallar en el Anexo 1.

Ahora, respecto a la tabla 15 donde se diferencia para las instituciones técnicas y tecnológicas respecto a si están acreditadas en alta calidad o no, se puede concluir que i) respecto al sexo en las instituciones acreditadas desaparece la significancia estadística de las tasas de admisión para hombre o mujer, mientras que en las no

acreditadas permanece; ii) respecto al estrato en las instituciones no acreditadas permanece el comportamiento significativamente estadístico para los estratos más altos, sin embargo, en las acreditadas hay relevancia estadística hasta para los estratos más bajos -es decir, aun así a medida que la tasa de admisión para estratos 1 y 2 aumente, la tasa de admisión global en esas instituciones también aumentará, situación que no ocurriría en las no acreditadas-; y iii) la tasa de admisión por tipo de colegio no es relevante en estas instituciones.

	<i>Variable dependiente:</i>		
	TyT (1)	Global TyT No Acreditadas (2)	TyT Acreditadas (3)
Hombres	0.502*** (0.026)	0.580*** (0.026)	-0.008 (0.025)
Mujeres	0.371*** (0.019)	0.346*** (0.017)	-0.016 (0.025)
Estrato2	0.059* (0.030)	0.032 (0.027)	0.712*** (0.040)
Estrato3	0.023 (0.016)	0.016 (0.014)	0.256*** (0.018)
Estrato4	0.028*** (0.009)	0.019** (0.009)	0.023*** (0.006)
Oficial	0.007 (0.007)	-0.003 (0.006)	0.026 (0.023)
Privado	0.010 (0.007)	0.012* (0.006)	0.007 (0.012)
Observaciones	67	50	17
R <sup>2</sup>	1.000	1.000	1.000
Residual Std. Error	0.006 (df = 60)	0.006 (df = 43)	0.0004 (df = 10)

*Note:* \*p<0.1; \*\*p<0.05; \*\*\*p<0.01

**Tabla 15.** Regresión lineal tasa de admisión global de Instituciones TyT sobre tasas de admisión por categorías. Elaboración propia.

Por último, respecto a la tabla 16 donde se presenta la información para las universidades de la muestra desglosada por acreditación en alta calidad, se puede observar algo inusual. Primero, recordemos que el comportamiento con respecto al sexo sobre la tasa de admisión global difiere en relación con las instituciones TyT, mostrando que, para las universidades, se pondera más la tasa de admisión de las mujeres que la de los hombres. Aunque como se mencionó previamente, en promedio los hombres tienen una mayor tasa de admisión que las mujeres, esto muestra una dinámica interesante, pues las universidades públicas podrían tener un aumento de la tasa de admisión si procuraran admitir a más mujeres ya que incluso son las que más se inscriben. Segundo, se obtiene un resultado quizá contraintuitivo en la columna 3, mostrando que el ponderador de la tasa de admisión de los de Estrato 3

es negativa y estadísticamente significativa. Significa, quizá, que las universidades con acreditación de alta calidad estén segmentando los cupos para la población de ambos extremos, y no tanto para la clase media. Quizá muestre su objetivo social de promover la educación en la población con menores ingresos para cuando egresen de la universidad puedan reducir las brechas sociales y económicas, y por otro lado, darle también preferencia a quienes tienen mayores ingresos (estratos 4, 5 o 6) quizá por los mayores ingresos de matrícula que representa para estas instituciones, por lo que estamos hablando de exclusión hacia la clase media.

	<i>Variable dependiente:</i>		
	Universidades	Global Universidades No Acreditadas	Universidades Acreditadas
	(1)	(2)	(3)
Hombres	0.425*** (0.012)	0.354*** (0.029)	0.432*** (0.011)
Mujeres	0.485*** (0.012)	0.573*** (0.037)	0.475*** (0.010)
Estrato2	0.072*** (0.017)	0.002 (0.038)	0.101*** (0.017)
Estrato3	0.001 (0.008)	0.026* (0.014)	-0.025*** (0.008)
Estrato4	0.002 (0.003)	-0.001 (0.005)	0.009** (0.004)
Oficial	0.004 (0.003)	0.027 (0.027)	0.002 (0.002)
Privado	0.011*** (0.004)	0.025 (0.026)	0.009*** (0.003)
Observaciones	140	33	107
R <sup>2</sup>	1.000	1.000	1.000
Residual Std. Error	0.004 (df = 133)	0.005 (df = 26)	0.003 (df = 100)

*Note:* \*p<0.1; \*\*p<0.05; \*\*\*p<0.01

**Tabla 16.** Regresión lineal tasa de admisión global de Universidades sobre tasas de admisión por categorías. Elaboración propia.

Estas regresiones lineales permiten afirmar que, al igual a lo observado en la estadística descriptiva, el mayor impacto sobre la tasa de admisión global en las universidades acreditadas, espacios propicios para disminuir la exclusión y cerrar la brecha de las desigualdades heredadas, se da a medida que ingresen mayor número de estudiantes provenientes de los estratos más bajos y de los colegios oficiales, tal como se evidencia en la columna 3 de la tabla 16. Permanecen las desigualdades en la tasa de admisión por sexo en todo nivel, exceptuando las instituciones técnicas y tecnológicas acreditadas.

## V. Conclusiones y recomendaciones de política

Aunque las políticas neoliberales han reposado en la educación la promesa meritocrática de la igualdad de oportunidades en la que el esfuerzo y la disciplina llevarán tan lejos a cada persona como ella se lo proponga, en sociedades profundamente desiguales como la colombiana queda demostrado que esta promesa no se materializa y que, por el contrario, el sistema educativo es altamente restrictivo, por lo tanto, reproduce la desigualdad y exclusión que pretende combatir. Este apartado pretende presentar tres conclusiones en cuanto a la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados, las tendencias generales en la educación superior colombiana y cómo estas han llevado a que el gasto público en la materia tenga un carácter regresivo toda vez que su propósito de disminuir la desigualdad y la exclusión no se cumple. Además, recomendaciones asociadas, aunque suene contradictorio, a avanzar hacia la universalización del sistema educativo a través de políticas focalizadas de impulso para poblaciones históricamente excluidas, a la mejora de la calidad, a la necesaria integración de todos los niveles de educación superior para constituir un sistema horizontal que permita desmontar progresivamente el piramidal y jerarquizado con el que cuenta el país, así como respecto al mejoramiento de los sistemas de información de las instituciones de educación superior oficiales del país.

Primero, respecto a la igualdad de oportunidades, llevada a cabo como políticas educativas orientadas a partir del mérito, crean y difunden un discurso de igualdad que se agota rápidamente. En la búsqueda de la igualdad a través de las oportunidades no se cuestionan las desigualdades sociales ni la endogamia social, lo que se hace es ofrecer a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales, sin importar lo desiguales que estas sean. Así las cosas, la desigualdad en el acceso a la educación superior o en el desempeño educativo no es falla del sistema sino falla de las personas. No es moralmente correcto que en nombre de la justicia se legitimen estas desigualdades, además de socavar la confianza en las instituciones y afectar profundamente la democracia.

En su informe acerca de la desigualdad, plantea el Banco Mundial (2021) que “reducir las desigualdades no es solo un objetivo por motivos morales, también tiene sentido económico. Abordar las desigualdades puede conducir a una fuerza laboral mejor preparada, más capacitada y productiva; un crecimiento económico más fuerte y sostenible, y una cohesión social más estrecha”.

En la sociedad colombiana, el nivel de escolaridad alcanzado por los padres es la circunstancia que individualmente tiene la correlación más alta con los rendimientos de sus hijos en la edad adulta. Lo anterior no va a cambiar bajo las condiciones actuales, culpables de esta situación, ni con el mero esfuerzo y disciplina de las personas. Cuando está de por medio la vida y dignidad de las personas, retomando

a Piketty (2014), es necesario desconfiar de todo determinismo económico, pues la historia de la distribución de la riqueza es siempre profundamente política y no podría resumirse en mecanismos puramente económicos.

Y, por último, sobre la igualdad de oportunidades, los resultados de hoy configuran las condiciones de mañana, es decir, los beneficiarios de la desigualdad de resultados de hoy transmiten una ventaja injusta a sus hijos. Sin la garantía de una mínima igualdad de resultados, la igualdad de oportunidades seguirá siendo un sueño inalcanzable. Una meritocracia bajo estas condiciones económicas y sociales tiende a convertirse en una aristocracia hereditaria.

Segundo, la lucha contra la desigualdad y la exclusión a partir del discurso de las oportunidades y el mérito ha orientado al sistema educativo colombiano a una tendencia en la que se desfinancia progresivamente a las instituciones de educación superior pública mientras se impulsan desde los gobiernos políticas de masificación escolar a toda costa, así eso implique acabar con la calidad en el sector oficial, afectado especialmente a las instituciones técnicas y tecnológicas, y de financiación orientada a la demanda, o mejor, a las universidades privadas donde la acción del Estado se limita a garantizar educación a unos cuantos jóvenes con resultados destacados.

Aunque en los últimos años ha aumentado el gasto público en educación superior, paradójicamente han disminuido los aportes de la nación a las instituciones de educación superior públicas. “Este es el resultado del interés gubernamental de impulsar la educación para el trabajo como medio para masificar la educación superior a bajo costo, y de su apuesta por la sostenibilidad presupuestal del sistema mediante la expansión y consolidación del crédito educativo y el subsidio a la demanda como dispositivo fundamental de financiamiento” (Centro de Pensamiento de Políticas Públicas en Educación Superior, 2020). Ante lo anterior, las instituciones de educación superior oficiales se han visto obligadas a depender, cada vez más, del recaudo de recursos propios como las matrículas, ampliando así una barrera de acceso para los estudiantes más excluidos de la sociedad.

A pesar de lo anterior, las instituciones de educación superior oficiales han cumplido con su cuota de masificación escolar, especialmente las universidades públicas. Por ejemplo, mientras los recursos transferidos a las universidades públicas han disminuido como porcentaje del PIB, la cobertura entre 2005 y 2019 ha aumentado en casi un 67%. Además, en cuanto a comparaciones internacionales, el país no solo invierte poco, sino que gran parte de la inversión la hacen los hogares en vez del Estado, creciendo esta última con el tiempo.

En paralelo, los nuevos recursos que gasta el Estado en educación superior se desvían a la financiación de la demanda, donde solo un pequeño porcentaje de estudiantes se ve beneficiado a través de instituciones de educación superior

privadas. Con el propósito de recompensar el esfuerzo de los estudiantes con un puntaje aceptable en las pruebas de Estado se han creado programas como Ser Pilo Paga y Generación E. Este tipo de programas, donde los estudiantes reciben un crédito condonable y eligen en dónde estudiar entre instituciones privadas y públicas, refuerza al crédito educativo como dispositivo de financiación de la educación superior, concentra excesivamente los recursos en las instituciones privadas mientras desfinancia a las públicas, además de ser profundamente ineficiente en su propósito de reducir la desigualdad.

Programas como estos cierran la brecha de acceso a la educación superior, pero sólo para los estudiantes extraordinarios a un costo altísimo, y estos son un porcentaje muy pequeño del total que demanda el acceso. Además, por su mismo principio de condicionar el acceso a un desempeño educativo, reproducen las desigualdades regionales y de clase sociales, pues son estos quienes cuentan con la herencia y capital social, cultural y cognitivo previo para lograr el puntaje requerido, condenando a los ya excluidos a mayor exclusión, pero esta vez justificada en fallas personas y no del sistema gracias a la retórica del ascenso social.

Así mismo, se han llevado a cabo esfuerzos importantes por expandir, a bajo costo y mala calidad, la educación técnica y tecnológica, sin embargo, por la misma forma en que se ha hecho estas políticas han fracasado. La educación técnica y tecnológica no ha aumentado conforme a las metas de los gobiernos de turno ni tampoco se han cerrado las brechas de calidad entre esta y la educación universitaria. Difícilmente se logrará en un contexto donde la escasa financiación a las instituciones de educación superior oficiales se concentra en las universidades y poco asignan los gobiernos a las demás instituciones. Mientras no se garantice la calidad ni se definan objetivos y estándares comunes de formación en la formación técnica y tecnológica, ésta seguirá siendo apreciada como formación de segundo nivel.

Es imperativo romper la tendencia de distribución socialmente desigual de las oportunidades educativas. No puede seguir pasando que las de menor demanda, estatus y calidad sean para los estudiantes pobres, quienes arrastran grandes vacíos de calidad que, por el contrario, deberían ser atendidos. Lo anterior no ocurre, entonces se crea en la formación técnica y tecnológica un círculo vicioso, descrito por Gómez (2015), “conformado por estudiantes con grandes carencias en la formación previa, y por tanto con mayores requerimientos de nivelación académica, en instituciones con bajos niveles de calidad educativa y con grandes debilidades institucionales. Los resultados recientes de las pruebas Saber Pro demuestran claramente el efecto negativo de este círculo vicioso, que aumenta y reproduce la desigualdad social existente en las oportunidades educativas” (p. 211).

Tercero, lo altamente restringido que es el acceso en las instituciones de educación superior, y más aún en las universidades acreditadas en alta calidad, hace que el gasto público en educación superior tenga cierta regresividad. Por ejemplo, no

atender a tiempo las extremas diferencias en desempeño educativo a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, generadas especialmente por el nivel socioeconómico de sus padres, determina en buena medida la posibilidad de acceso o no a la educación superior y las condiciones en que se ingresa luego al mercado laboral. En el sistema de educación superior oficial de Colombia las posiciones aventajadas, universidades acreditadas en alta calidad, difícilmente estarán abiertas para todos.

Sobre esto, retomando a Mora (2016), “además de que el esfuerzo financiero realizado por el Estado es insuficiente para garantizar el derecho a la educación superior, se advierte otro problema fundamental: el carácter regresivo del gasto público realizado. En efecto, debido a que el gasto en educación superior se efectúa en el marco de un sistema restrictivo con pruebas de admisión y sin cupo garantizado, el efecto distributivo del gasto en educación superior en Colombia es negativo. Así, debido a las dinámicas de autoselección y sobreselección que caracterizan los procesos de ingreso, el gasto social en educación terciaria aumenta el coeficiente cuasi-Gini en al menos 0,4 puntos, incluso más que el injusto efecto concentrador del gasto pensional en el país” (p 70 y 71).

La desigualdad de ingresos en Colombia es la más alta entre todos los países de la OCDE y la segunda más alta entre 18 países de América Latina y el Caribe. Las desigualdades aumentan conforme al grupo poblacional del que se haga parte, así como del territorio que se habite. Además, las desigualdades persisten generación tras generación. Bajo estas condiciones se ha creado un círculo vicioso alrededor de servicios públicos como el educativo denominado, por Fergusson (2019), como “la trampa de la debilidad de los bienes públicos” donde quienes tienen recursos económicos suficientes suplen en el sistema privado la carencia de lo público, reduciéndose así la presión sobre el Estado para mejorar la oferta del bien público debido a que, los más ricos e influyentes de una sociedad, tienen desinterés por lo que suceda con éste toda vez que ellos ya resolvieron su problema de forma privada. La consecuencia de lo anterior es que los excluidos quedan condenados a su posición social, mientras los privilegiados acaparan las oportunidades existentes, haciendo persistente la desigualdad.

Ante ese estado de cosas, cada vez existe un mayor consenso sobre la importancia de la educación para hacer frente a tal tragedia, sin embargo, así como puede redimir las desigualdades naturales y sociales, también puede acentuarlas. Cada vez más el acceso a una universidad de alta calidad condiciona el futuro de las personas, ahora hay más en juego a lo relativo a quienes entran a estas instituciones de educación superior. Al aumentar la desigualdad y la brecha de renta entre los titulados y los no titulados, la universidad se hizo más importante. Además, un título de una universidad de alta calidad se ve como la principal vía de movilidad social ascendente y de bastión defensivo contra la movilidad descendente.

Todo lo anterior amerita una reforma a la Ley 30 de 1992, ley que organiza el sistema de educación superior en el país, con el propósito de dar a la sociedad colombiana la garantía del derecho a la educación superior, sin embargo, los últimos gobiernos decidieron no hacerlo tras el intento fallido en 2011, pues encontraron en el *Acuerdo por lo Superior 2034*, siguiendo a Mora (2016), el mecanismo para impulsar cambios legales y administrativos de política pública sobre los cuales el Gobierno nacional tiene mayores posibilidades de control directo. Los últimos párrafos de este trabajo de grado pretenden plantear un posible horizonte a tener en cuenta en una eventual reforma al sistema de educación superior en Colombia donde se deben fortalecer financieramente las instituciones educativas para que estas aumenten su acceso, propiciando la universalidad, así como mejoras sustanciales en la calidad.

El primer aspecto para tener en cuenta es, sin sonar contradictorio, avanzar en la búsqueda de la universalidad en el sistema de educación, mientras se fortalecen programas de tipo subsidiario para las poblaciones en las que aumentos en sus tasas de admisión inciden especialmente en las tasas de admisión global. En cuanto a la universalización, el punto de partida, retomando a Van Parijs (2016), es reconocer la educación superior como un derecho y bien común que debe garantizarse apelando a principios de universalidad por el hecho de ser humano, incondicionalidad sin más condiciones que culminar la educación media e individualidad para cada joven. En cuanto a la subsidiaria focalización, retomando a Briceño (2011), “se requiere diferenciar los recursos y procesos educativos, a grupos de individuos menos favorecidos” (p. 82) sin que esto vaya a tener efectos indeseados o aumente la desigualdad, como ocurrió con programas ineficientes como Ser Pilo Paga o Generación E, o que lleve a que el Estado pierda capacidad de convocatoria sobre la ciudadanía y la cohesión social entre esta última: ya el Estado deja de ofrecer lo mínimo que se espera por parte de estos últimos.

Según José Antonio Ocampo (2008), generalmente los mayores niveles de progresividad del gasto público están relacionados estrechamente con la extensión de la cobertura, sin embargo, también reconoce que programas bien focalizados de carácter subsidiario pueden tener importantes impactos redistributivos, mientras se avanza en la universalización. Lo anterior, implicaría una importante suma de recursos públicos, contrapuesto al paradigma de racionalización de los recursos públicos, por lo que se vería obligado el Estado a una reforma estructural a los mecanismos de financiación de la educación superior pública en Colombia, así como a un nuevo pacto fiscal que eleve significativamente el ingreso público y convierta la política tributaria en un instrumento progresivo.

Una reforma los mecanismos de financiación de la educación superior en Colombia, con el propósito de avanzar progresivamente hacia la universalización de este derecho en el país, debe modificar los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992 para que la financiación de las instituciones de educación superior pública no dependa de la voluntad política de los gobiernos de turno o del crecimiento económico del país,

sino que dependa de las variaciones reales en los costos de la educación superior, en los aumentos de cobertura y masificación escolar, el cierre de brechas de calidad, así como el mejoramiento de infraestructura física y tecnológica. Establecer una fórmula que represente la complejidad de la canasta de costos asociadas a la educación superior para reemplazar el simplista aumento asociado a la inflación es el gran reto de la sostenibilidad de las instituciones de educación superior en Colombia.

Así mismo en un propósito de reforma, un segundo elemento a tener en cuenta es la transformación del sistema jerárquico y piramidal con el que cuenta actualmente el país por un sistema donde la integración y la cooperación sean protagonistas entre los diferentes tipos de instituciones de educación superior. Retomando a Gómez (2015), son múltiples las razones sociales de la diversificación de instituciones de educación superior. “En todas las sociedades se presenta la necesidad de ofrecer oportunidades diferentes para una población estudiantil altamente heterogénea en su origen socioeconómico y en sus niveles de capital cultural, con intereses, motivaciones y capacidades diversas” (p. 211).

Para cumplir lo anterior, es necesario conformar un sistema donde hayan instituciones educativas diferentes en sus funciones, pero igualmente con altos estándares de calidad. Además, donde se desconcentre la financiación del Estado solo por un tipo de institución y se amplíe a las demás que hacen parte del sistema. Así mejorará la estima social asociada a la formación técnica y tecnológica, logrando que estas últimas sean percibidas por la sociedad como verdaderas alternativas a las universidades tradicionales.

Por último, es menester la mejora de los sistemas de información de las instituciones de educación superior pública en el país, tanto en disponibilidad de los datos como en la calidad de los mismos. Las instituciones de educación superior deben saber con claridad los datos sociodemográficos de quienes aspiran a ella, así como de quienes admiten: sobre ellos, sus familias y sus contextos que hicieron posible que estén ahí. Suficiente información que permita con certeza saber si efectivamente las instituciones de educación superior están aportando en el propósito de disminuir la desigualdad y promover la movilidad social, más que un número bruto de aspirantes, admitidos y graduados. No solo es necesario en la medida de que acceder a esta información pública es un derecho, sino también para mejorar la toma de decisiones.

## VI. Referencias bibliográficas

Archila Neira, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica. *Argentina Observatorio Social De América Latina* v.31, 71 – 104.

Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012). *Por qué fracasan los países. Orígenes de la prosperidad y la pobreza*. Editorial Deusto.

Álvarez-Rivadulla, M., Castro, C., Corredor, J., Londoño, J., Maldonado, C., Rodríguez, C., Sánchez, F., Velasco, T., Angel, D., Ayala, M. y Pulido, X. (2017). *El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

Atkinson, A. (2015). *Desigualdad. ¿Qué podemos hacer?* Fondo de Cultura Económica.

Banco Mundial. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banerjee, A. y Duflo, E. (2012). *Repensar la pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Editorial Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Briceño, A. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*. Universidad Militar Nueva Granada.

Cárdenas, J.C., Fergusson, L., y García Villegas, M. (2021). *La quinta puerta: de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Editorial Ariel.

Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior. (2020). *Modelo alternativo para la financiación de la universidad pública en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Cohen, G. (1989). On the currency of egalitarian justice. *Ethics* 99.

Consejo Nacional de Educación Superior. (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*. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-344500.html>.

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992.

Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.

Gómez, V. (2015). *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación. (2017). Evaluación de impacto “Ser Pilo Paga”. Recuperado de: [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Ser\\_Pilo\\_Paga\\_Informe\\_Final\\_CM.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Ser_Pilo_Paga_Informe_Final_CM.pdf).

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Engerman, S. y Sokoloff, K. (2012), *Economic Development in the Americas since 1500. Endowments and Institutions*, NBER series on long-term factors in economic development, Cambridge University Press, Nueva York.». *Revista de Historia Industrial*, 2013, n.º 53, pp. 215-220,

Fergusson, L. (2019). Who wants violence? The political economy of conflict and state building in Colombia. *Cuadernos de Economía*, 38(78), 671 - 700.

Gargarella, R. (2010). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Editorial Paidós.

Kuznets, S. (1955). *Economic Growth and Income Inequality*. *The American Economic Review*, American Economic Association, vol. 45, núm. 1, pp. 1-28.

Leher, R. (Comp.). (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Mazzucato, M. (2011). *El Estado emprendedor: mitos del sector público frente al sector privado*.

Montenegro, Armando, y Meléndez, Marcela (compiladores). (2014). *Equidad y movilidad social. Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE, Ediciones Uniandes: Departamento Nacional de Planeación DNP.

Mora, A.F. (2016). *La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Mora, A. F. (2018). ¿Generación “E” o generación “D”?: desfinanciación, desigualdad y desintegración. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/generacion-e-o-generacion-d-desfinanciamiento-desigualdad-y-desintegracion/>.

Mora, A.F y Múnera, L. (2019). *“Ser Pilo no Paga”*: privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. En: Revista Ciencia Política, Vol. 14, No. 27 (enero-junio de 2019).

Narayan, Ambar, Roy Van der Weide, Alexandru Cojocaru, Christoph Lakner, Silvia Redaelli, Daniel Gerszon Mahler, Rakesh Gupta N. Ramasubbaiah, y Stefan Thewissen. (2018). *Fair Progress? Economic Mobility across Generations around the World*. Washington, DC: Banco Mundial.

Ocampo, J. A. (2008). Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización. *Nueva Sociedad*, 215, 45-60. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/universalismo-versus-focalizacion>.

Ocampo, J.A. y Malagón, J. (2012). Los efectos distributivos de la política fiscal en América Latina. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, págs. 71-104.

OECD. (2013). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Colombia*. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2016). *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD indicators. OECD Publishing, Paris.

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Editorial Debate.

Sistema Universitario Estatal. (2018). *Informe de Financiación y Sostenibilidad de las Universidades Públicas Colombianas*. Comisión de Vicerrectores Administrativos y Financieros.

Rawls, J. (1971). *La teoría de la justicia*. Cambridge, Harvard University.

Roemer, J. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge.

Roth, A.N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.

Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Editorial Taurus.

Tawney, R. (1964). *La igualdad*. Fondo de Cultura Económica. México.

Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*, Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Vega, R. (2015). La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior. Bogotá: Océano Sur.

## Anexo 1. Pruebas de heterocedasticidad y no-normalidad de errores.

Modelo general

studentized Breusch-Pagan test

data: modgen  
BP = 14.187, df = 6, p-value = 0.02762

Title:  
Jarque - Bera Normality Test

Test Results:  
STATISTIC:  
X-squared: 374.2061  
P VALUE:  
Asymptotic p Value: < 2.2e-16

Modelo TyT

studentized Breusch-Pagan test

data: mod4  
BP = 17.42, df = 6, p-value = 0.007858

Title:  
Jarque - Bera Normality Test

Test Results:  
STATISTIC:  
X-squared: 4.3025  
P VALUE:  
Asymptotic p Value: 0.1163

Modelo Universidades

studentized Breusch-Pagan test

data: mod5  
BP = 17.63, df = 6, p-value = 0.007226

Title:  
Jarque - Bera Normality Test

Test Results:  
STATISTIC:  
X-squared: 70.7563  
P VALUE:  
Asymptotic p Value: 4.441e-16

Modelo TyT no acreditadas:

studentized Breusch-Pagan test

data: modTyTnoacre  
BP = 7.612, df = 6, p-value = 0.2679

Title:  
Jarque - Bera Normality Test

Test Results:  
STATISTIC:  
X-squared: 6.1916  
P VALUE:  
Asymptotic p Value: 0.04524

Modelo TyT acreditadas:

studentized Breusch-Pagan test

data: modTyTacre  
BP = 10.741, df = 6, p-value = 0.09671

Title:  
Jarque - Bera Normality Test

Test Results:  
STATISTIC:  
X-squared: 0.3816  
P VALUE:  
Asymptotic p Value: 0.8263

Modelo Universidades no acreditadas:

studentized Breusch-Pagan test

data: modUNIVnoacre

BP = 11.433, df = 6, p-value = 0.07588

Title:

Jarque - Bera Normality Test

Test Results:

STATISTIC:

X-squared: 1.7718

P VALUE:

Asymptotic p Value: 0.4123

## Anexo 2 - Formato derecho de petición instituciones técnicas y tecnológicas

Bogotá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

[Nombre rector Institución TyT]

[Nombre Institución TyT]

**Asunto:** Derecho de petición

Respetado funcionario, reciban un cordial saludo.

Amparado en mis derechos constitucionales y legales, les solicito de manera respetuosa que envíen respuesta al presente derecho de petición de acuerdo con el artículo 258 de la ley 5° de 1992, el cual establece que los derechos de petición elevados por los Honorables Senadores y Representantes a la Cámara del Congreso de la República tendrán que ser resueltos de manera adecuada dentro de los cinco (5) días siguientes a la presentación de estos.

En este sentido, espero su pronta respuesta sobre los siguientes interrogantes:

1. Detalle el proceso de admisión y selección de los estudiantes que ingresan a la institución. Favor detallar las diferencias, de existir, entre el proceso para los programas técnicos y los programas tecnológicos.
2. ¿Durante los últimos 15 años cuántas personas se presentan cada semestre con la aspiración de ingresar a estudiar a la institución? Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), programa (técnicos y tecnológicos), por sexo, por estrato socioeconómico, por lugar de procedencia (rural/urbano) y por resultados en las PruebasSaber11 (anteriormente ICFES).
3. ¿Durante los últimos 15 años con qué nivel de formación académica previa cuentan las personas que aspiran a estudiar en la institución? Favor detallar semestre a semestre y por tipo de programa (técnicos y tecnológicos).
4. ¿Durante los últimos 15 años cuántas personas fueron admitidas para estudiar en la institución? Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por tipo de programa (técnicos y tecnológicos), por sexo, por estrato socioeconómico, por lugar de procedencia (rural/urbano) y por resultados en las PruebasSaber11 (anteriormente ICFES).
5. ¿Durante los últimos 15 años con qué nivel de formación académica previa cuentan las personas que fueron admitidas a estudiar en la institución? Favor detallar semestre a semestre y por tipo de programa (técnicos y tecnológicos).
6. De existir alguna prueba de admisión, presente la evolución de los puntajes de admisión durante los últimos 15 años detallados semestre a semestre por tipo

de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por tipo de programa (técnicos y tecnológicos), por sexo, por estrato socioeconómico y por lugar de procedencia (rural/urbano).

7. Presente la evolución de la cifra de estudiantes matriculados durante los últimos 15 años. Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por tipo de programa (técnicos y tecnológicos), por sexo, por estrato socioeconómico y por resultados en las Pruebas Saber 11 (anteriormente ICFES).
8. Presente la evolución del tiempo transcurrido entre el egreso de educación media y el ingreso a la institución durante los últimos 15 años de sus matriculados. Favor detallar año a año por tipo de colegio (oficial o privado), de programa (técnicos y tecnológicos), por sexo y por estrato socioeconómico.
9. Presente la evolución de las ocupaciones del padre y la madre de los estudiantes matriculados en la institución durante los últimos 15 años.
10. Presente la evolución del logro educativo alcanzado por el padre y la madre de los estudiantes matriculados en la institución durante los últimos 15 años.
11. Presente la evolución de la tasa de deserción escolar en la institución durante los últimos 15 años. Favor detallar año a año por tipo de programa (técnico y tecnológico), por sexo y por estrato socioeconómico.
12. Presente la evolución de la tasa de graduación en la institución durante los últimos 15 años. Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), programa (técnicos y tecnológicos), por sexo, por estrato socioeconómico y por lugar de procedencia (rural/urbano).

No siendo otro el motivo de la presente, agradezco dar respuesta a la presente petición de forma virtual y los datos en archivo Excel editable al correo electrónico [alejandropalacio.utl@gmail.com](mailto:alejandropalacio.utl@gmail.com).

## Anexo 3 - Formato derecho de petición universidades

Bogotá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

[Nombre rector Universidad]

[Nombre Universidad]

**Asunto:** Derecho de petición

Respetado funcionario, reciban un cordial saludo.

Amparado en mis derechos constitucionales y legales, les solicito de manera respetuosa que envíen respuesta al presente derecho de petición de acuerdo con el artículo 258 de la ley 5° de 1992, el cual establece que los derechos de petición elevados por los Honorables Senadores y Representantes a la Cámara del Congreso de la República tendrán que ser resueltos de manera adecuada dentro de los cinco (5) días siguientes a la presentación de estos.

En este sentido, espero su pronta respuesta sobre los siguientes interrogantes:

1. Detalle el proceso de admisión y selección de los estudiantes que ingresan a la institución.
2. ¿Durante los últimos 15 años cuántas personas se presentan cada semestre con la aspiración de ingresar a estudiar a la institución? Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por sexo, por estrato socioeconómico, por lugar de procedencia (rural/urbano) y por resultados en las PruebasSaber11 (anteriormente ICFES).
3. ¿Durante los últimos 15 años con qué nivel de formación académica previa cuentan las personas que aspiran a estudiar en la institución? Favor detallar semestre a semestre.
4. ¿Durante los últimos 15 años cuántas personas fueron admitidas para estudiar en la institución? Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por sexo, por estrato socioeconómico, por lugar de procedencia (rural/urbano) y por resultados en las PruebasSaber11 (anteriormente ICFES).
5. ¿Durante los últimos 15 años con qué nivel de formación académica previa cuentan las personas que fueron admitidas a estudiar en la institución? Favor detallar semestre a semestre.
6. De existir alguna prueba de admisión, presente la evolución de los puntajes de admisión durante los últimos 15 años detallados semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por sexo, por estrato socioeconómico y por lugar de procedencia (rural/urbano).

7. Presente la evolución de la cifra de estudiantes matriculados durante los últimos 15 años. Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por sexo, por estrato socioeconómico y por resultados en las Pruebas Saber11 (anteriormente ICFES).
8. Presente la evolución del tiempo transcurrido entre el egreso de educación media y el ingreso a la institución durante los últimos 15 años de sus matriculados. Favor detallar año a año por tipo de colegio (oficial o privado), por sexo y por estrato socioeconómico.
9. Presente la evolución de las ocupaciones del padre y la madre de los estudiantes matriculados en la institución durante los últimos 15 años.
10. Presente la evolución del logro educativo alcanzado por el padre y la madre de los estudiantes matriculados en la institución durante los últimos 15 años.
11. Presente la evolución de la tasa de deserción escolar en la institución durante los últimos 15 años. Favor detallar año a año por sexo y por estrato socioeconómico.
12. Presente la evolución de la tasa de graduación en la institución durante los últimos 15 años. Favor detallar semestre a semestre por tipo de colegio del que se gradúa (oficial o privado), por sexo, por estrato socioeconómico y por lugar de procedencia (rural/urbano).

No siendo otro el motivo de la presente, agradezco dar respuesta a la presente petición de forma virtual y los datos en archivo Excel editable al correo electrónico [alejandropalacio.utl@gmail.com](mailto:alejandropalacio.utl@gmail.com).