

January 2003

La educación superior como eje del desarrollo

Benjamín Afanador Vargas

Universidad de La Salle, Bogotá, bafanador@lasalle.edu.co

Rodolfo Cano Blandón

Universidad de La Salle, Bogotá, rcano@dnf.gov.co

Fernando Copete Saldarriaga

Universidad de La Salle, Bogotá, economia@lasalle.edu.co

Jairo Isaza Castro

Universidad de La Salle, Bogotá, jisaza@lasalle.edu.co

Nohra León Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, nrleon@unal.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/eq>

Citación recomendada

Afanador Vargas, B., R.Cano Blandón, F.Copete Saldarriaga, J.Isaza Castro, y N.León Rodríguez (2003). La educación superior como eje del desarrollo. *Equidad y Desarrollo*, (1), 97-123. <https://doi.org/10.19052/ed.403>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Equidad y Desarrollo* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EJE DEL DESARROLLO¹

BENJAMÍN AFANADOR VARGAS
RODOLFO CANO BLANDÓN
FERNANDO COPETE SALDARRIAGA
JAIRO ISAZA CASTRO
NOHRA LEÓN RODRÍGUEZ²

RESUMEN

Este documento analiza cómo ha sido la interacción entre la política educativa y las estrategias de desarrollo en Colombia, a lo largo del siglo XX. Se presenta una revisión del estado actual de la educación en Colombia, tanto a nivel de educación básica y media, como de la educación superior. Para ello se toman tres criterios básicos que son la cobertura, la calidad y la equidad en el acceso a la educación. Para el caso de la educación superior, se compara la oferta de cupos con la demanda existente, se clasifican los distintos segmentos en que se divide la educación superior y se hace una breve reseña sobre el recurso humano con que se cuenta en la educación superior colombiana. Así mismo, se expone una conceptualización de los retos que enfrenta la educación superior, sobretudo para lograr una cohesión de la sociedad, evitando que algunos de sus integrantes sean excluidos y permitiendo que todos los estamentos de la sociedad puedan compartir los mismos ideales y los consideren asequibles. Finalmente, se presentan unas conclusiones que se derivan del estudio y se proponen algunas recomendaciones de política.

Palabras claves: desarrollo económico, educación, capital humano, equidad

¹ Ponencia presentada en el Seminario Educación y Desarrollo organizado por la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, el Diario La República y la Universidad de La Salle, celebrado en Bogotá en febrero 27 de 2003.

² Fernando Copete Saldarriaga es el Decano de la Facultad de Economía de la Universidad de La Salle; Benjamín Afanador, Rodolfo Cano y Jairo Isaza son profesores de la misma Facultad. Nohra León es profesora de la Universidad Nacional de Colombia.

Email: feconomia@jupiter.lasalle.edu.co

Fecha de recepción: Septiembre de 2003

Fecha de aprobación: Octubre de 2003

HIGHER EDUCATION AS A MAIN DRIVING FORCE IN ECONOMIC DEVELOPMENT¹

ABSTRACT

This paper analyzes the interaction between educational policy and development strategies in Colombia, throughout the twentieth century. The present state of education is reviewed, not only at primary and secondary levels, but also at the higher level. Three basic criteria are considered for this purpose: population with access to education, quality of education and equal access to education. For the specific case of higher education, capacity of institutions of higher education is compared with existing demand; higher education is divided into its different categories; and a brief description of human resources available in the Colombian higher education system is presented. Likewise, challenges facing higher education are analyzed, in particular its capacity to achieve cohesion of society, to avoid the exclusion of some of its members and to allow all to share the same ideals, which are considered attainable by everyone. Finally, some conclusions derived from this study are presented and several recommendations are suggested.

Key words: economic development, education, human capital, equality.

¹ This paper was presented at the Seminar on Education and Development held in Bogotá on february 27, 2003 and sponsored by the Association of Colombian Universities, ASCUN, La República Daily Newspaper and de La Salle University - Bogotá.

Introducción

El tema de la jornada de reflexión sobre “educación y desarrollo” implica un esfuerzo de amplias dimensiones para quienes desde la economía han seguido por varias décadas los cambios notables que ha experimentado el mundo y los referentes teóricos o marcos intelectuales propuestos por los estudiosos del desarrollo. Con anterioridad a los años 70’s se creía que la planificación económica era un instrumento eficaz para cerrar la enorme brecha que separaba a los países en desarrollo de los países industrializados, para lo cual se requeriría identificar el sector líder y la estrategia adecuada para orientar el esfuerzo nacional que habría de conducir el país al puerto seguro del desarrollo. Hoy, luego de más de 50 años de experimentos, la teoría económica ha fortalecido su capacidad explicativa, a la vez que es menos optimista en el diseño de fórmulas universales para impulsar el desarrollo. Se sabe, por ejemplo, que el desarrollo es posible pero no inevitable (Stiglitz, 2002: 391); muchos son los aciertos y los fracasos relacionados con los tipos de modelo utilizados y los factores que han jugado papeles trascendentes en la obtención de resultados.

Se ha aprendido que la diferencia entre los países industrializados y los países en desarrollo es mucho más que su disposición de capital físico y financiero, incluso más que su capital humano, en el sentido de Romer y Lucas; esto es deseable pero no suficiente, dado que el desarrollo no puede verse como un simple proceso de acumulación de capital, sino como la interacción dinámica y socialmente enriquecedora de dos formas de crecimiento, una física y otra humana. Es acertado el planteamiento de Alfredo Sarmiento (2002) en el sentido de que la dimensión individual y la colectiva deben converger para asegurar el desarrollo.

Lo anterior indica la necesidad de superar las aparentes contradicciones entre la formulación y ejecución de la política social y las finalidades de la política económica. Sentadas estas dos bases del amplio espectro en que se conciben los esfuerzos requeridos para avanzar hacia el desarrollo, se limitará el análisis a la influencia que la educación, particularmente la educación superior, puede tener en el propósito de impulsar el desarrollo.

El presente trabajo se desarrolla en cinco secciones, incluyendo esta introducción. En la siguiente sección se analiza cómo ha sido la interacción entre la política educativa del país y sus estrategias de desarrollo a lo largo del siglo pasado. Enseguida se hace un recuento del estado actual de la educación en Colombia, tanto a nivel de educación básica y media, como de la educación superior. En el siguiente acápite se presenta una conceptualización de los retos que enfrenta la educación superior y, finalmente, se presentan unas conclusiones que se derivan del estudio y se proponen algunas recomendaciones.

Educación y política económica en el siglo XX

La relación entre educación y desarrollo, como se anotaba anteriormente, ha tenido varias interpretaciones durante el siglo pasado. Sin embargo, en los últimos años se han afianzado entre los economistas dos enfoques con amplio reconocimiento: en primer lugar, están quienes destacan los lazos entre educación y desarrollo a través de la productividad de la fuerza de trabajo, interpretación conocida como capital humano. El segundo enfoque centra su interés en las externalidades positivas que genera la educación (Lucas, 1988). Así, el entrenamiento en los países en desarrollo permiten aprovechar la importación de tecnología de los países industrializados y se confía que esto contribuirá a cerrar la brecha entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

En Colombia, sin embargo, la política gubernamental no ha sido coherente sobre el rol asignado a la educación, particularmente a la educación superior, respecto al desarrollo económico. Consecuentemente, la instrumentación de la política económica y de la política social se han mantenido separadas y aunque en algunos momentos históricos se consideró la importancia que la educación podría representar para el progreso del país, como es el caso de los períodos 1934-1946, y 1966-1970, lo predominante ha sido el divorcio entre la orientación del tema económico y la educación.

En el contexto histórico en que el país despegaba en su proceso de industrialización, según Jaramillo Uribe (1989: 109), se da una clara percepción de la educación en los proyectos de desarrollo económico en el “propósito de hacer de Colombia un país moderno y una nación mejor integrada socialmente”, mediante un esfuerzo por renovar el sistema educativo desde la educación primaria hasta la universidad. Para lograr este propósito no sólo se intensificaron las inversiones del Estado en este campo, para dar al sistema educativo una infraestructura material capaz de absorber la población en edad escolar y eliminar el analfabetismo, sino que se impulsaron una serie de reformas en los contenidos y orientación de

los programas en busca de conocimientos más científicos y técnicos, acordes con los nuevos requerimientos de los procesos de industrialización que afrontaba la economía nacional y mundial.

En efecto, la industrialización inicia su despegue en forma sostenida en este momento, Tirado Mejía, (1989: 251) citando a Ospina Vásquez, muestra como la industria creció entre los años 1933 y 1939 a una tasa del 10.8%, a la vez que para el período 1945-50 se incrementó incluso el ritmo de industrialización al 11.5% en promedio, gracias a las políticas de inversión, protección arancelaria, estrategia sustitutiva de importaciones de productos de la industria liviana, al tiempo que se favoreció la importación de insumos y bienes de capital. Estos esfuerzos, claramente identificados dentro de la política económica, se complementaron con reformas institucionales en el frente laboral, cambiario, modificaciones a la estructura de la propiedad rural y en la educación.

Pese a la importancia dada a la educación en este período, si se miran únicamente los indicadores educativos los resultados fueron muy inferiores a las aspiraciones, y el país debió registrar con desencanto en 1951 tasas de analfabetismo del 56,7% y miles de jóvenes en edad y con aspiraciones de ingresar a la secundaria o a la universidad vieron frustradas sus esperanzas por falta de cupos en los colegios y universidades existentes o por dificultades económicas para sufragar sus estudios. Aunque los trabajos explicativos de estos problemas aducen razones de tipo político, de discriminación social y regional, entre otras, lo cierto es que la incapacidad del Estado especialmente en lo económico, queda de manifiesto en el intento de resolver los problemas de oferta y calidad en uno de los pocos momentos en que se tuvo plena conciencia y unidad de propósitos para hacer compatible la educación y el desarrollo.

Miles de jóvenes en edad y con aspiraciones de ingresar a la secundaria o a la universidad vieron frustradas sus esperanzas por falta de cupos en los colegios y universidades.

Desarticulación entre educación y desarrollo en época de la violencia

Desafortunadamente los hechos violentos del 9 de abril de 1948, como culminación de muchos años de conflictos sociales, marcaron el viraje en la política educativa colombiana que, afectada por la conmoción institucional, social y política que caracterizó el período de 1948 a 1958, se desvió en el manejo del tema educativo como factor de desarrollo, siendo más influido ahora por el fragor mismo de la confrontación que por criterios técnicos, científicos de desarrollo económico y social. No obstante, en 1955 con apoyo de la UNESCO se diseñó y puso en marcha el primer plan quinquenal de educación regido por principios “única y estrictamente educativos”, desechando estudios y propuestas interesantes para el desarrollo del país, como el realizado por la conocida Misión Le Bret, que previno sobre los riesgos del modelo de desarrollo económico dado que el rápido crecimiento del país sólo beneficiaba un grupo social, mientras la mayoría de la población permanecía en la miseria y marginada de la educación.

El Plebiscito de 1958 trajo, entre otras importantes consecuencias para la educación y la planeación del desarrollo, la obligatoriedad de destinar como mínimo el 10% del presupuesto a la educación. Sin embargo, también a partir de este momento se dio la orientación por senderos separados a la educación y el desarrollo. La política del Frente Nacional muestra que por un lado marcharon las metas de crecimiento en la matrícula y la orientación de la educación en sus contenidos y criterios de calidad, y por otro lado se fijan los objetivos, los propósitos y metas en los planes de desarrollo que sirvieron de base para la ejecución de la política económica de los gobiernos del Frente Nacional, cuya influencia se extendió hasta los años 80's.

Los estudios superiores en el país registraban una matrícula de 12.000 estudiantes en 1954, equivalente al 1% de la matrícula en primaria, concentrados en un 35% en la Universidad Nacional de Colombia. Según el investigador Alin Helg (1989: 132) en la educación superior colombiana de finales de los años 50's se reflejaban los problemas característicos de los demás sectores de la educación, como eran la alta deserción, un profesorado no muy bien preparado, una enseñanza teórica y de pobre utilidad para la solución de los problemas prácticos, las facultades no tenían relación estrecha con las necesidades del desarrollo económico del país y no existían estímulos a la investigación. A excepción del financiamiento, en el marco de lo cual la creación del ICETEX en 1950 es un hecho destacado, los gobiernos entre 1946 y 1957 hicieron muy poco por adaptar la universidad a las transformaciones socioeconómicas del país.

Durante el período 1958-1980, las principales orientaciones en política educativa provenientes de la Misión BIRF (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento), la misión “Economía y Humanismo” del padre Lebrecht y el primer Plan quinquenal insistieron en la necesidad de adaptar la educación universitaria más a las necesidades del país, que a ampliar la cobertura, pero lo que ocurrió fue todo lo contrario. El vertiginoso crecimiento de las universidades en este período estuvo animado por la laxitud del Ministerio de Educación en la apertura de nuevas instituciones universitarias o programas y al apoyo internacional representado en créditos y ayuda directa de organismos externos, especialmente de Estados Unidos, que permitieron la ampliación de la oferta de la educación universitaria en niveles significativos y, a la vez, avances importantes en las tasas de escolaridad, según se muestra en el Cuadro No.1.

El divorcio entre la orientación del desarrollo económico y la educación durante el período del Frente Nacional se puede observar a través del análisis de la orientación de los planes de desarrollo. Así el plan decenal, impulsado por el gobierno de Lleras Camargo y con inspiración teórica Cepalina se basó en la promoción de la industria, respaldada por la sustitución de importaciones. Además de las críticas que recibió el “plan decenal”, por inoperancia práctica debida a la falta de instrumentos para realizar las metas y por el divorcio entre el plan y la organización institucional del Estado, los principales reparos tanto a este plan como a los siguientes dos planes de desarrollo en la década de los años 60's, denominados “planes trienales”, fue su énfasis en el crecimiento económico con una estrategia global de sustitución de importaciones, mientras la educación era tratada como una variable independiente para la cual se buscaba mejorar cuantitativamente en oferta y cobertura poblacional.

El “plan de las cuatro estrategias” aprobado en 1972, así como el “plan de integración nacional” (1978-1982) pusieron su énfasis en el crecimiento económico mediante una estrategia específica que identificaba la construcción como eje y motor de las fuerzas del crecimiento, para el primero, y en la infraestructura y la reordenación de prio-

Los gobiernos entre 1946 y 1957 hicieron muy poco por adaptar la universidad a las transformaciones socioeconómicas del país.

ridades de inversión física para integrar el mercado en el caso del PIN. Como fácilmente puede colegirse, tampoco aquí la educación fue eje de los proyectos de desarrollo. El Plan denominado: “para cerrar la brecha” (1974) y “cambio con equidad” (1982), tuvieron en común su intencionalidad de mejorar la distribución del ingreso, pero aún así y pese a la amplia aceptación en los medios académicos y políticos para definir la educación como vehículo adecuado para la promoción social y las políticas distributivas, no fue la educación y menos la educación superior la escogida como estrategia central para el logro de los propósitos del plan. Al contrario, el drástico recorte presupuestal en 1984, en cerca del 25% del presupuesto aprobado para ese año, fue el causante del declive notorio en escolaridad y calidad que sufrió la educación colombiana a finales de la década respecto a América Latina.

Año	Escolaridad Total	Escolaridad Urbana	Escolaridad Rural
1954	3.03	4.11	2.03
1960	3.24	4.19	2.25
1965	3.47	4.43	2.45
1970	4.20	5.48	2.66
1975	4.81	6.23	2.91
1980	5.25	6.56	3.20
1985	5.68	6.91	3.52
1990	6.13	7.27	3.87
1995	6.72	7.65	4.24
1996	6.84	7.73	4.31

Cuadro No. 1, Tasa de Escolaridad (Años promedio de estudio de la población)

Fuente: DANE, cálculos DNP-Umacro. 1998.

Como conclusión, el Frente Nacional fue un período de la vida política y económica del país en que pese a los esfuerzos por encausar el desarrollo económico mediante ejercicios de planificación económica, no hubo claridad sobre cómo inducir este proceso a partir de una estrategia educativa y con propósitos de largo plazo.

Cambios de política económica y orientación de la educación según la dinámica del mercado

Los años 90's marcaron un cambio importante de rumbo en materia de planes de desarrollo y orientación de la política económica en el país. Durante los primeros cuatro años de esa década se fijaron criterios claros para la liberalización de la economía en general, la reducción del Estado y la adecuación institucional para que el mercado sustituyera de manera acelerada la política económica en la consecución de metas económicas y sociales.

La educación superior que había mostrado un rápido progreso en cuanto a matrícula durante los años 70's, pasando de una tasa bruta de escolaridad de 4.6% en 1970, a 10.2% en 1980, se frena en los años 80's al registrar para 1990 sólo un 11.1% (López H., 1998: 167). A partir de 1990 las cifras de matrícula postsecundaria muestran un incremento considerable basado particularmente en el incremento de cupos y programas en instituciones del sector privado de la educación superior. Según cálculos de la Misión para la Modernización del Universidad Pública, para 1994 la tasa de escolaridad superior era del 18.1%.

No obstante los avances cuantitativos en población matriculada, la política educativa y el norte del desarrollo económico y social del país continuaban su distanciamiento de la estrategia del recurso humano y de las potencialidades que puede ofrecer la educación superior.

Las preocupaciones de los economistas, al observar los problemas del desarrollo colombiano, permiten valorar las reflexiones planteadas por el Presidente César Gaviria al manifestar que: "Desde hace varios años me vengo preguntando cuál será el motivo por el cual en nuestro país existen deficiencias en la educación, si entre nosotros prima la imaginación y el talento. ¿Por qué no hemos podido aprovechar sino en mínima parte esta riqueza? ¿Por qué no hemos sido capaces de potenciar nuestras capacidades innatas y enfocarlas hacia la creación, la investigación y el conocimiento?" (Gaviria, 1996: 23).

Estas reflexiones y cuestionamientos sobre las relaciones entre educación y posibilidades de utilizar mejor nuestros recursos para el desarrollo obligan a pensar que además de las metas de crecimiento de la matrícula es necesario establecer metas y prioridades en investigación, que aún es deficiente, incluso en los programas de postgrado, creados para cumplir esas necesidades de generación de conocimiento en estos tiempos en que la información y el conocimiento son elementos esenciales para la competitividad y el progreso.

La débil articulación entre las universidades y los demás componentes del sistema educativo, como lo consignara la Misión de ciencia y tecnología en su informe final de 1996, continúa siendo uno de los principales escollos dada la escasa o inexistente complementariedad entre las distintas formas de educación postsecundaria y las entidades que ofrecen educación universitaria. Es decir, nuestras instituciones de educación superior no conforman todavía un sistema entre sí ni con los niveles de precedentes de educación, lo cual dificulta la definición de su papel en el contexto de aporte y eje en una estrategia de desarrollo pues más que competencia entre nuestras universidades por captar y promover el talento con propósitos definidos y de largo plazo, prima la respuesta a condiciones coyunturales de demandas segmentadas regional y socialmente.

Es entonces necesario recordar la función positiva que para el impulso del desarrollo ha cumplido la educación en distintos países a lo largo de la historia. En los Estados Unidos, al aprobar sus estatutos de 1785-87 y luego en 1863 al establecer el sistema federal de Universidades Públicas, el gobierno apoyó el desarrollo de la educación definiendo su papel fundamental para impulsar el bienestar social y progreso económico. “Las economías del Este asiático también enfatizaron el papel del gobierno en la provisión de educación universal, la cual era componente básico en su transformación de economías agrarias a economías en rápida industrialización. Pero más importante aún para economías tan perturbadas en su búsqueda del desarrollo y flageladas en su vida social por la corrosiva acción de la violencia, la educación creó una sociedad más equitativa en Asia, facilitando la estabilidad política, la cual es una precondition para el desarrollo económico a largo plazo.

Estado actual de la educación en Colombia

Como preámbulo al análisis de la situación de la educación superior en Colombia, a continuación se presenta una breve reseña sobre la evolución de la educación básica y media. Para ello se examinan tres aspectos fundamentales que son: cobertura, calidad y equidad.

Cobertura

La educación colombiana mostró un comportamiento favorable durante las décadas de los 70's y los 80's en materia de cobertura. Sin embargo, para los años 90's se evidenció una desaceleración de la misma debido a la recesión económica y las restricciones fiscales de la segunda mitad de la década. Según cifras del año 2000, la educación básica primaria registra la cobertura más alta, con un 88%; seguida de la básica secundaria, con un 52%; la preescolar, con un 34% y la media, con un 26% (CGR, 2002: 88).

El aumento en las tasas de cobertura ha sido consecuente con el crecimiento del gasto en educación como porcentaje del PIB. Mientras en la década de los 70's éste representaba el 3%, para la década de los 80's se situaba alrededor del 3,5%. Con la promulgación de la Ley 60 de 1993, por medio de la cual se redefinió la distribución de recursos y competencias a cargo de la Nación y los entes territoriales, el gasto público en educación alcanzó niveles superiores al 4% (CGR, 2002: 104). Desafortunadamente dicho crecimiento no se vio reflejado en una ampliación sustancial en las coberturas durante los 90's debido a que alrededor del 80% de los recursos públicos para educación se destinaron al pago de maestros (Núñez *et al.*, 2002: 9). En opinión de Núñez *et al.*, la Ley 60 de 1993 “estructuró un sistema que aseguraba la contratación y el pago de maestros, pero que no se basaba en las necesidades de la población. De esta forma, se limitó el carácter social de la educación a un sistema basado en la nómina, en el que los municipios más ricos podían proporcionar mayores beneficios a los maestros, concentrando así el servicio donde menos se necesitaba” (Núñez *et al.*, 2002: 9).³

De las cifras de cobertura mencionadas arriba, es claro que los mayores esfuerzos en materia de política educativa a adelantar en los próximos años se deben concentrar en extender las coberturas en los niveles de preescolar y primaria. Si bien las inversiones en estos niveles educativos no tienen efectos palpables en el corto plazo, especialmente en el crecimiento económico, éstas resultan fundamentales no solo para la formación del capital humano del futuro sino también para la inclusión de grandes segmentos de la población que se encuentran marginados de las oportunidades económicas y la movilidad social, así como la participación social activa.

Al contrario, el drástico recorte presupuestal en 1984, en cerca del 25% del presupuesto aprobado para ese año, fue el causante del declive notorio en escolaridad y calidad que sufrió la educación colombiana a finales de la década respecto a América Latina.

³ Lo anterior está en línea con la hipótesis según la cual los maestros se consideran como “buscadores de rentas” (véase por ejemplo Wiesner, 1997), que lograron presionar lo suficiente para acomodar la Ley 60 a sus intereses. No obstante, para la CGR (2002: 107-108) tal apreciación olvida que los salarios de los profesores al servicio del estado son “notoriamente bajos”. Desde tal perspectiva, la nivelación salarial determinada a partir de la Ley 115 de 1994 “era imprescindible, pues los ingresos de todos los grados docentes [...] estaban bastante rezagados en relación tanto de los empleados gubernamentales, como de los trabajadores con educación secundaria” (CGR, 2002: 108).

Calidad

Diferentes investigaciones señalan que la calidad de la educación en Colombia es bastante baja. En 1997, una prueba de matemáticas y lenguaje aplicada en 13 países latinoamericanos indicó que los estudiantes colombianos registran un rendimiento por debajo de la media de la muestra (Perfetti y Arango, 2001). Así mismo, las pruebas internacionales Timss, en las que participaron más de 45 países, ubican a Colombia en los últimos lugares, tanto en ciencias como en matemáticas (Díaz, 1998, referenciado en CGR, 2002: 93).

Lo preocupante de dicha situación no es sólo la ubicación de la educación colombiana en el contexto internacional, sino también el deterioro que se viene presentando durante los últimos años. En efecto, los exámenes de estado realizados por el ICFES para los estudiantes de grado once indican que el porcentaje de colegios con rendimiento superior y muy superior ha venido disminuyendo, mientras que la proporción de establecimientos con desempeño deficiente está aumentando. De igual forma, las pruebas de estado evidencian que la calidad de la educación es bastante desigual en términos regionales, donde Bogotá aparece muy por encima de la media nacional, incluso si se le compara con departamentos de importancia económica y demográfica como Valle y Antioquia (CGR, 2002: 94).

Con respecto a la calidad de la educación, un estudio reciente realizado por Núñez *et al.* (2002) encontró que, luego de controlar la influencia lineal de diferentes variables, los colegios privados proveen una mejor educación, al menos a juzgar por los resultados que obtienen sus estudiantes en las pruebas de estado. Tales diferencias son más marcadas entre la población estudiantil proveniente de hogares con ingresos medios y bajos. Sin embargo, el estudio también encontró que en el nivel de ingresos bajos los colegios privados muestran el desempeño más deficiente, mientras que la educación contratada por el estado con la iglesia católica registró los puntajes más altos, seguida por la educación pública. Así las cosas, no es fácil identificar en el carácter público o privado de la educación un criterio determinante de la calidad.

Equidad

Como se señala arriba, la educación es un factor clave para la movilidad social y la construcción de una sociedad más igualitaria. Este aspecto ha sido verificado con evidencia empírica en Colombia. Un estudio realizado por Nina y Grillo (2000) señala que los hijos de padres muy educados o sin educación tienen una

probabilidad alta de permanecer en el mismo nivel de educación de sus padres. El estudio también encuentra que la probabilidad de movilidad es baja —movilidad entendida como la posibilidad de que el hijo pueda superar la educación de sus padres y acceder a un mejor nivel de vida social y económico—. Teniendo en cuenta que en Colombia se requieren entre 12 y 14 años de estudio para estar a salvo de la pobreza, las rigideces que presenta la sociedad colombiana para el avance intergeneracional de la educación (movilidad) hacen que los hijos de familias pobres permanezcan en la pobreza. A esto cabe añadir que “la igualdad de oportunidades también hace falta para el ascenso social, dado que los jóvenes que provienen de hogares con ingresos bajos perciben ingresos inferiores a otros con el mismo nivel educativo, pero provenientes de hogares con ingresos más altos” (CGR, 2002: 96).

Por lo anterior, cabe indicar que la acción del Estado resulta esencial para garantizar el acceso de la educación a los segmentos más vulnerables de la sociedad. En efecto, el Banco Mundial (2000 – citado por Sánchez *et al.*, 2002) “señala que en Colombia la educación es la variable más importante para entender la desigualdad en el ingreso. De hecho, las diferencias en la educación de los padres repercuten en la desigualdad social, lo que a su vez determina la distribución de oportunidades educativas, y por ende, las posibilidades de equidad y movilidad social” (Sánchez *et al.*, 2002: 7).

Desafortunadamente en Colombia los recursos destinados por el Estado para la educación tienden a favorecer a los más ricos. En efecto, en 1997 casi un 70% del gasto público en educación superior se destinó para atender a estudiantes de los quintiles 4 y 5, mientras que tan sólo un 3,4% se destinó hacia estudiantes del primer quintil (Sánchez *et al.*, 2002: 7) Así mismo, el 37% de la población estudiantil matriculada proviene del quintil más alto del ingreso, mientras que tan sólo el 4% proviene del quintil más bajo (Sánchez *et al.*, 2002: 8). Así las cosas, y teniendo en cuenta la afirmación del Banco

Nuestras instituciones de educación superior no conforman todavía un sistema entre sí ni con los niveles de precedentes de educación.

Mundial citada arriba, no es de extrañar que Colombia sea el país “con la octava distribución del ingreso más desigual del mundo” (Isaza, 2002: 16-17).

Estado actual de la educación superior

En esta sección se analiza la evolución de la educación superior entre 1990 y 2001, a la luz de las cifras más recientes publicadas por el ICFES. La discusión comienza con una revisión del comportamiento de la oferta (cupos) y la demanda (solicitudes y matrícula) durante el período. Luego se examina la diferenciación horizontal y vertical de las instituciones que conforman el sistema de educación superior, para lo cual se revisan las cifras de instituciones y programas creados. Finalmente, se hace una revisión de la evolución de la planta docente del sector, en la cual se enfatiza en variables como los niveles de calificación y las modalidades de contratación.

Oferta y Demanda

Uno de los hechos que caracterizan la evolución de la educación superior en Colombia durante los últimos años es el crecimiento extraordinario de la oferta de cupos, el cual ha estado jalonado principalmente por el sector privado. En efecto, el número de cupos aumentó en casi 270 mil entre 1990 y 2001, lo cual equivale a un crecimiento de 140%; de estos nuevos cupos, siete de cada diez fueron creados por instituciones privadas. Por su parte, como se puede apreciar en el Cuadro No. 2, el número de solicitudes aumentó en más de 237 mil durante el mismo período, cifra que representa un crecimiento de 60,7%.

Año	Total			Oficial			Privado		
	Solicitudes	Cupos	Matrícula 1 ^{er} Semestre	Solicitudes	Cupos	Matrícula 1 ^{er} Semestre	Solicitudes	Cupos	Matrícula 1 ^{er} Semestre
1990	391.273	192.441	165.933	208.028	63.983	64.496	183.245	128.458	101.437
1995	518.511	372.015	257.239	241.561	102.119	83.333	276.950	269.896	173.906
2000	588.523	491.793	267.950	361.101	140.210	104.387	227.422	351.583	163.563
2001	628.871	461.873	264.626	415.212	144.082	112.693	213.659	317.791	151.933

Cuadro No. 2, Demanda y oferta de educación superior por sectores en Colombia 1990 - 2001

Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior - Resúmenes Anuales de 1999, 2000 y 2001

El aumento de los cupos entre 1990 y 2001 contrasta con la dinámica del número de estudiantes matriculados en el primer curso, el cual apenas creció en poco menos de 99 mil plazas. Esta situación ha dado lugar a una expansión de la capacidad excedente de las instituciones, dónde el número de cupos disponibles por matriculado aumentó desde 1990, aunque con tendencia a estabilizarse a partir de 1998. Al desagregar las cifras por origen institucional, se evidencia que las instituciones privadas fueron las que más expandieron la oferta de cupos, con crecimientos considerables a lo largo de toda la década. Entre tanto, las instituciones oficiales también registran un aumento en el número de cupos, aunque más moderado e incluso tendió a permanecer casi constante durante los últimos siete años analizados. (Ver Gráfico No. 1)

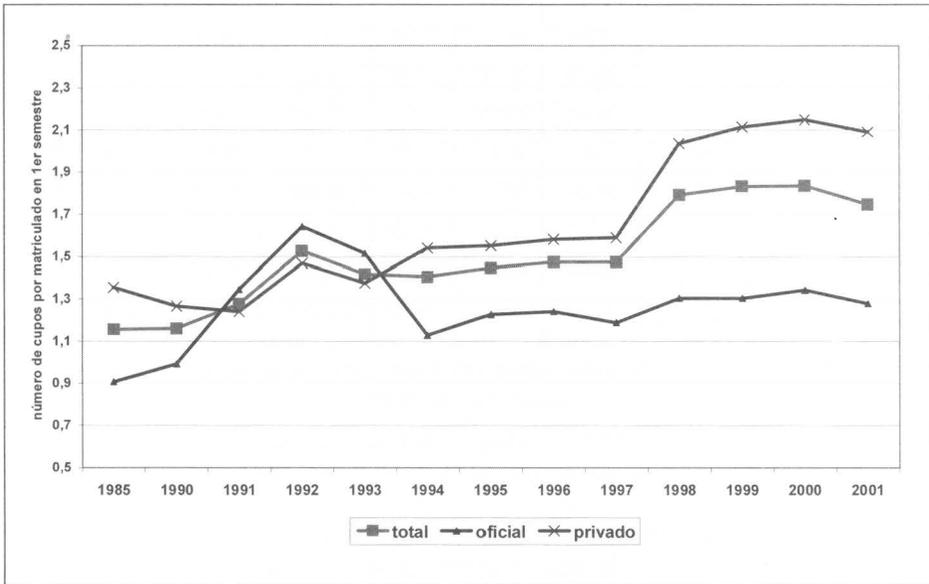


Gráfico No. 1 Número de cupos por matriculado en primer semestre

Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior - Resúmenes Anuales de 1999, 2000 y 2001.

Cifras para 2001 indican que el porcentaje de cupos efectivamente utilizados en primer semestre es más alto en las instituciones oficiales (73,2%), que en las privadas (45,3%). Por áreas del conocimiento, las que presentan el mayor porcentaje de cupos utilizados son agronomía y veterinaria, y matemáticas y ciencias naturales. En contraste, las áreas de menor utilización son ciencias de la educación y las ciencias económicas, administrativas y contables (Ver Cuadro No. 3).⁴

Áreas del conocimiento	(1) Cupos		(2) Matricula 1er Semestre		(3) = (2) / (1) Utilización (%)		
	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Total
Total nacional	163.140	377.689	119.424	170.991	73,2%	45,3%	53,7%
Agronomía, veterinaria y artes	6.128	2.809	4.584	1.650	74,8%	58,7%	69,8%
Bellas artes	3.218	16.235	2.257	7.048	70,1%	43,4%	47,8%
Ciencias de la educación	26.032	34.767	12.151	8.980	46,7%	25,8%	34,8%
Ciencias de la salud	10.225	28.378	7.971	16.040	78,0%	56,5%	62,2%
Ciencias Sociales, Ciencias Pol, derecho	15.238	57.824	12.884	33.163	84,6%	57,4%	63,0%
Economía, administración y contad.	38.828	125.733	28.281	49.806	72,8%	39,6%	47,5%
Humanidades y ciencias religiosas	1.747	2.443	1.254	1.126	71,8%	46,1%	56,8%
Ingeniería, arquitectura y afines	52.476	105.309	42.397	51.639	80,8%	49,0%	59,6%
Matemáticas y ciencias naturales	9.248	4.191	7.645	1.539	82,7%	36,7%	68,3%

Cuadro No. 3, Población estudiantil en Colombia según áreas del conocimiento 2001.

Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior -
Resúmenes Anuales de 1999, 2000 y 2001

De las anteriores cifras se puede inferir que buena parte de los años 90's se caracterizó por una tendencia en la que las instituciones privadas reaccionaron frente a la demanda creciente por formación universitaria, con una expansión masiva de la oferta de programas. Infortunadamente tal expansión se ha realizado a costa de la calidad y ha obedecido más a estudios de mercado que a consideraciones

⁴El aumento del número total de cupos, así como el de la relación de cupos por matriculado entre 1990 y 2001, podría ser interpretado como una mejoría apreciable en materia de cobertura de la educación superior. Tal interpretación es válida, en la medida que la cobertura bruta (medida como el porcentaje de la población entre 18 y 24 años que está matriculada en instituciones de educación superior) aumentó de 8,6% en 1985 a 24,0% en 1997; sin embargo, se observa un retroceso de este indicador en 1999, el cual cayó a 23,5%. Este nivel de cobertura está por debajo del registrado en otros países latinoamericanos como Argentina, Chile, Panamá, Costa Rica, Uruguay, Venezuela y Perú (UNESCO, 2000). De otro lado, también cabe precisar que si bien el sistema tiene cupos que no se utilizan, no hay que olvidar que las cifras de cobertura también muestran que una alta proporción de la población entre 18 y 25 años está marginada de la educación superior.

académicas respecto a las fortalezas y potencialidades de las instituciones privadas (DNP *et al.*, 2001).

La Ley 30 de 1992 constituyó un avance importante en materia de organización, funciones y responsabilidades entre las instituciones que conforman el sistema de la educación superior en Colombia. Dentro de los aspectos más destacables de la norma se cuentan la iniciación de la acreditación, con lo cual se ha generado un proceso de autoevaluación y determinación de estándares de calidad, tanto de instituciones como programas académicos. Sin embargo, la Ley 30 no previó mecanismos para verificar la calidad y pertinencia de los programas nuevos, que pueden ser creados con la sola notificación al ICFES y el Ministerio de Educación Nacional. De allí se configuró una desarticulación entre procesos de apertura de programas, que operan prácticamente sin ninguna restricción, y acreditación de programas, que sí examinan con cuidado las condiciones institucionales y de calidad en que operan (DNP *et al.*, 2001: 100). Como consecuencia, la creación de programas de educación superior va mucho más rápido que su respectiva certificación de estándares mínimos de calidad.

Diferentes investigaciones señalan que la calidad de la educación en Colombia es bastante baja.

Diferenciación horizontal y vertical

Otro de los puntos de mayor debate respecto a la Ley 30 de 1992 es la clasificación de las instituciones de educación superior. Según la norma, las instituciones se dividen en:

- i) Técnico-profesionales
- ii) Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas
- iii) Universidades. Sin embargo, existe ambigüedad en cuanto a la diferenciación horizontal de las instituciones que componen el sistema, es decir, aquella existente entre las categorías mencionadas.

En la práctica, la Ley da la posibilidad a todas instituciones para convertirse en universidades (artículos 20 y 139), lo cual ha conducido, según el DNP *et al.* (2001: 81) a que

“en Colombia, más que diferenciación vertical que supone instituciones con especificidad académica e institucional propias y excelencia, existe un sistema jerarquizado donde las instituciones que no son universidades aspiran a serlo y donde la diferenciación se traduce más en segmentación en función de la calidad de la educación que se imparte”.

Al respecto, Misas (1995, citado por DNP *et al.*, 2001: 81) comenta que las instituciones de educación superior en Colombia se encuentran segmentadas en tres grupos. El primero lo constituyen unas pocas instituciones que logran ofrecer educación de calidad gracias a un desarrollo institucional acumulado durante años y una infraestructura orientada hacia la investigación y la formación de postgrado. El segundo se compone de un grupo mayor de instituciones con tradición en la formación de profesionales pero, cuya debilidad es la incapacidad para mantener una planta docente estable; la formación impartida en tales instituciones es efectiva para el entrenamiento en “labores rutinarias, pero no para desarrollar capacidades creativas, ni de autoaprendizaje”. El tercer grupo está integrado por una gran cantidad de establecimientos que ofrecen una extensa variedad de programas (al amparo de la Ley 30), pero en condiciones físicas y académicas deficientes. Tales instituciones, según Misas, están “más preocupadas por aprovechar nichos de mercado que por ofrecer programas con un mínimo de solvencia académica” (Misas, 1995, citado por DNP *et al.*, 2001: 81).

La multiplicación de programas académicos, independientemente de su nivel de calidad, ha sido una característica de la evolución reciente de la educación superior en Colombia. El total nacional de programas casi se triplicó entre 1990 y 2001, al pasar de 2382 a 6048. De los nuevos programas creados durante el período (3.666), la mayor parte estuvo representada por aquellos de carreras universitarias, con un 38,7%, y por programas de especialización, con un 38,5% de dicho total. En contraste, los programas técnicos y tecnológicos apenas participaron con el 6,7% y 13,1% del total de nuevos programas, respectivamente. Por su parte, los programas de Maestría y Doctorado fueron los de menor contribución, en su orden con 2,2% y 0,7% del total de nuevos programas creados durante el período. (Ver Cuadro No. 4)

Según las cifras más recientes del ICFES (2001), las instituciones privadas tienen mayor participación en todos los niveles de pregrado: 79% de los programas técnico-profesionales, 54% de los tecnológicos y 64% de los universitarios. En cuanto a los programas de postgrado, el liderazgo de las instituciones privadas prevalece en el nivel de especialización, con el 68% de los programas. Sin embargo, las instituciones oficiales ofrecen la mayoría de los programas de maestría (58%) y doctorado (73%). Cuando menos, la participación mayoritaria de las instituciones oficiales en los programas de maestría y doctorado podría explicarse

por los mayores requerimientos que exigen este tipo de programas en materia de infraestructura para investigación y cuerpo docente, particularmente con nivel de doctorado, las cuales no están al alcance de la mayor parte de instituciones privadas.

Años	Totales niveles			Pregrado			Postgrado		
	Total	Pregrado	Postgrado	Técnico	Tecnológico	Universitario	Especialización	Maestría	Doctorado
1990	2.382	1.810	572	319	372	1.119	399	167	6
1995	3.561	2.478	1.083	369	575	1.534	860	213	10
2000	5.330	3.513	1.817	478	732	2.303	1.561	224	32
2001	6.048	3.956	2.092	566	854	2.536	1.812	247	33

Cuadro No. 4, Programas académicos en Colombia según nivel educativo 1990 - 2001

Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior - Resúmenes Anuales de 1999, 2000 y 2001.

El recurso humano de la educación superior

La estabilidad y formación académica del cuerpo docente son algunos de los determinantes más importantes de la calidad de la educación superior (DNP *et al*, 2001: 86). Al respecto, Misas señala que la expansión de la matrícula universitaria observada en Colombia llevó a que las instituciones tuviesen que recurrir al mercado profesional en busca de nuevos profesores. Tal situación degeneró en un profesorado con bajos niveles de formación y que, para el caso de la inmensa mayoría de las instituciones privadas, está contratado por horas. En dichas circunstancias se ha venido generando “una docencia centrada en la transmisión de información acerca de la práctica profesional, muy poca capacidad crítica en los estudiantes y ninguna actitud investigativa” (Misas, 1995, citado por DNP *et al*, 2001: 86).

Las cifras entre 1990 y 2001 indican que el número de profesores tuvo un crecimiento de 69,1%. Sin embargo, tal crecimiento fue, en términos relativos, más del doble en las instituciones privadas que en las públicas. También cabe señalar que del aumento en el número de profesores (36.244), más de 70,3% se vinculó en calidad de profesores de cátedra. Por niveles de formación, se aprecia que la participación de los profesores con título de especialización aumentó de 13% en 1990 a 35,1% en 2001, mientras que los profesores con formación profesional o menor redujeron su participación de 71,7 a 45,9% en igual período. También se registró un aumento de la participación de profesores con maestría, pasando de representar el 12,8% del total en 1990 a 16,3% en 2001. Por su parte, el número

de profesores con doctorado, si bien aumentó en número, registra un cambio prácticamente nulo en su participación, al pasar de 2,4 a 2,7% durante el período analizado. (Ver Cuadro No. 5)

	1990	2001	1990-2001 Variación %
Total	52.445	88.689	69,1%
- Oficial	20.878	29.731	42,4%
- Privado	31.567	58.958	86,8%
Dedicación			
- Tiempo Completo	13.214	19.871	50,4%
- Tiempo Parcial	5.217	9.316	78,6%
- Cátedra	34.014	59.502	74,9%
Título			
- Técnico profesional	1.207	1.207	0,0%
- Tecnólogo	1.230	1.129	-8,2%
- Licenciado	8.369	4.518	-46,0%
- Profesional	26.809	33.870	26,3%
- Especialista	6.836	31.157	355,8%
- Magíster	6.728	14.448	114,7%
- Doctor	1.266	2.360	86,4%

Cuadro No. 5, número de profesores en educación superior en Colombia según origen institucional, tipo de contratación y formación académica 1990 - 2001

Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior - Resúmenes Anuales de 1999, 2000 y 2001.

Las anteriores cifras indican que el crecimiento en el número de profesores se ha caracterizado por un aumento en la modalidad de contratación por cátedra y en una mejoría en cuanto a la composición por niveles de formación. Si bien los mejores niveles de formación podrían tener un efecto positivo en la calidad, la mayor presencia de profesores de cátedra es un factor que actúa en sentido contrario.

Como quiera que el sistema cuenta con más profesores en la actualidad, también hay que tener en cuenta el aumento en el número de estudiantes. En efecto, la población matriculada en el sistema de educación superior pasó de 487 mil en 1990 a 919 mil en 2001, lo que significó un crecimiento de 188,5%. Vale decir que tal crecimiento se sitúa muy por encima de aquél registrado en el número de profesores (69,1%). La consecuencia de estas dinámicas es un aumento en la relación de estudiantes por maestro, que para el sector privado subió de 9,3 en 1990 a 9,6 en 2001 y que para el sector oficial fue mayor, al pasar de 9,3 a 11,8.

Llama la atención que el sistema educativo colombiano adolece de un número importante de profesores con doctorado. En 1990, el país contaba con un profesor con doctorado por cada 385 estudiantes; para 1990 tal relación aumentó a 389 estudiantes. Adicionalmente, su distribución regional presenta una profunda desigualdad: de los 2.475 profesores con doctorado que tenía el país en 2001, 56.7% (es decir, 1.337) estaban concentrados en Bogotá, pese a que la capital concentra tan sólo el 35% de la población estudiantil universitaria (ICFES, 2001). Dichos profesores, además de ser fundamentales para la investigación de frontera, juegan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos de punta en las diferentes disciplinas. Sin embargo, pareciera que las instituciones de educación superior no han generado los incentivos e instrumentos institucionales suficientes para aumentar su número, ni siquiera al ritmo que lo hace la expansión de la matrícula total de educación superior.

Retos de la educación superior

En el contexto de la globalización, la educación superior debe tener capacidad de innovación para asimilar cambios en la economía mundial y en los mercados de trabajo.

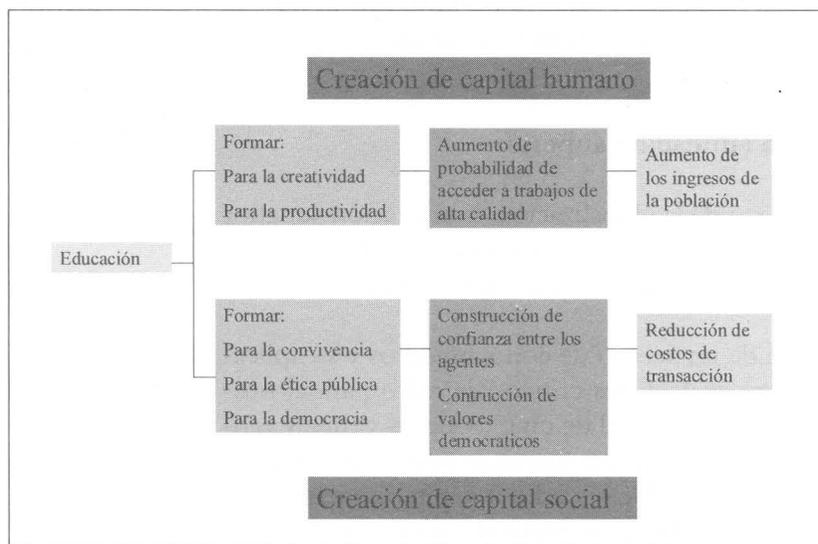
La creación de un acervo de conocimientos y su aplicación constituyen factores críticos de éxito para el progreso económico y social de un país y para generar ventajas competitivas. En esta forma, la educación superior puede elevar la productividad del capital humano, potenciar el proceso de crecimiento económico y por ende mejorar el nivel de vida y el bienestar de la gente.

La educación superior es un factor clave para generar movilidad social, mejorar la distribución del ingreso y construir una sociedad más justa y equitativa. Esto es indispensable para tener mayor cohesión social y estabilidad del sistema democrático.

La educación es un factor clave para la movilidad social y la construcción de una sociedad más igualitaria.

En este sentido es importante entender el concepto de capital social. Este puede entenderse como el conjunto de “conexiones” entre individuos que conforman un grupo social y lo cohesionan en torno a objetivos, valores e idearios comunes. Tales conexiones pueden considerarse como costumbres y tradiciones (instituciones no formales) o reglas y leyes (instituciones formales) que, en conjunto, representan los códigos bajo los cuales interactúa una sociedad.³ En ausencia de capital social, los individuos no logran cohesionarse porque desconfían entre sí y no sienten vínculos comunes.

La ausencia de capital social es característica de contextos sociales excluyentes, donde la distribución del ingreso y las oportunidades son muy desiguales. Bajo tales circunstancias, los individuos confían únicamente en la familia extendida y desconfían de todo lo demás, incluyendo el estado y sus instituciones. Así pues, podría decirse que los contextos sociales carentes de capital social se caracterizan por altos niveles de pobreza, familias numerosas, inseguridad, conflictos, delincuencia y “altos costos de transacción”.⁴



Creación de capital humano y social con la educación

³ Instituciones formales y no formales son términos ideados por Douglas North, premio Nóbel de Economía en 1993 y autor de *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1993.

⁴ Los “costos de transacción” son los costos en que incurre una sociedad para asegurar que se cumplan los contratos entre individuos. Si no existe confianza entre las personas, la sociedad debe gastar más recursos para asegurar el cumplimiento de los compromisos, circunstancia que va en contra de la productividad y la generación de riqueza. El concepto de “costos de transacción” se debe también a North (*op. cit.*) y hace parte de la Economía Institucional.

Se infiere del Diagrama No. 1, que la educación es una condición necesaria para la construcción de capital social dado que permite la transmisión de valores colectivos. Sin embargo, la educación no es una condición suficiente. Es indispensable que la sociedad provea oportunidades de ascenso (movilidad social) iguales para todos los individuos. Si los individuos sienten que están inmersos en un sistema social que los excluye, tales individuos no se sienten parte del sistema.

Para los individuos excluidos, cualquier esfuerzo del sistema educativo por inculcar valores colectivos —que construyen capital social— resulta infructuoso, dado que ellos no encuentran referentes en la realidad que les permitan afirmar lo que el sistema educativo les trata de inculcar. La situación resulta aún peor si el sistema educativo hace parte de los mecanismos que excluyen y marginan a grandes segmentos de la población. Cuando la educación impartida a los más pobres es de mala calidad, surgen dos situaciones perversas. De una parte, los individuos no logran adquirir las habilidades necesarias para insertarse apropiadamente en el sistema y gozar de una vida digna; en otras palabras, la educación de mala calidad no permite crear el capital humano indispensable para la movilidad social de los excluidos. De otra parte, la transmisión de valores colectivos simplemente no se lleva a cabo, o si se intenta, resulta fuera de contexto para quienes la reciben, con lo cual se obstruye la construcción de capital social.

En consecuencia, la mala educación no crea ni capital humano (necesario para el empleo y la productividad) ni capital social (necesario para la cohesión y la confianza entre la sociedad). A manera de propuesta conceptual, se formula a continuación el Diagrama No. 1 en el que se muestran los círculos viciosos que se generan cuando la mayor parte de la sociedad recibe una educación deficiente. Debe resaltarse que la educación deficiente crea imposibilidad para la creación de capital humano y capital social. Estas dos condiciones negativas se refuerzan mutuamente para aumentar los costos de transacción de la sociedad, y para obstaculizar la creación de empleos y generar oportunidades de desarrollo.

En el contexto de la globalización, la educación superior debe tener capacidad de innovación para asimilar cambios en la economía mundial y en los mercados de trabajo.

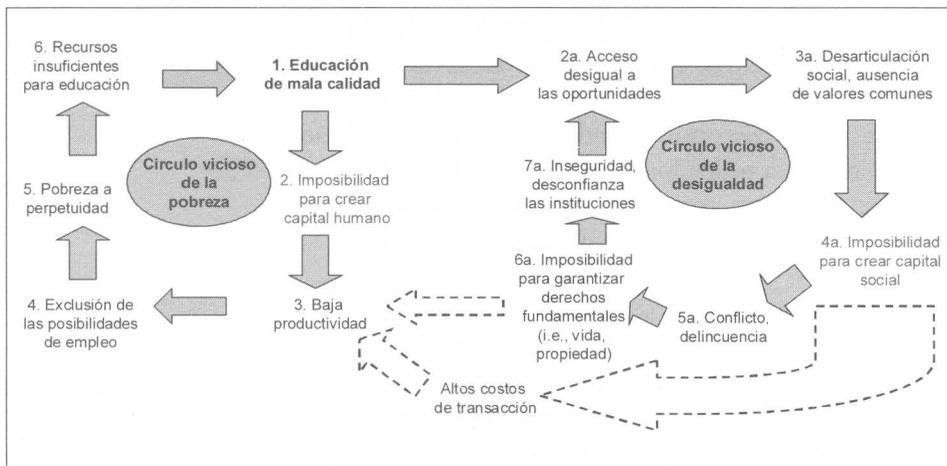


Diagrama 1: Los círculos viciosos de la pobreza y la desigualdad a partir de una mala educación.

Aunque el anterior diagrama podría presentar un panorama “fatalista” de las posibilidades del desarrollo en una sociedad donde prevalece la mala educación (entendida como educación deficiente), también proporciona algunas ideas para escapar de los círculos viciosos que atentan contra el desarrollo. Si la sociedad acuerda un esfuerzo alrededor de una educación de calidad para toda la población, es posible revertir las dinámicas perversas de desigualdad y pobreza, tal como se muestra en el Diagrama No. 2.

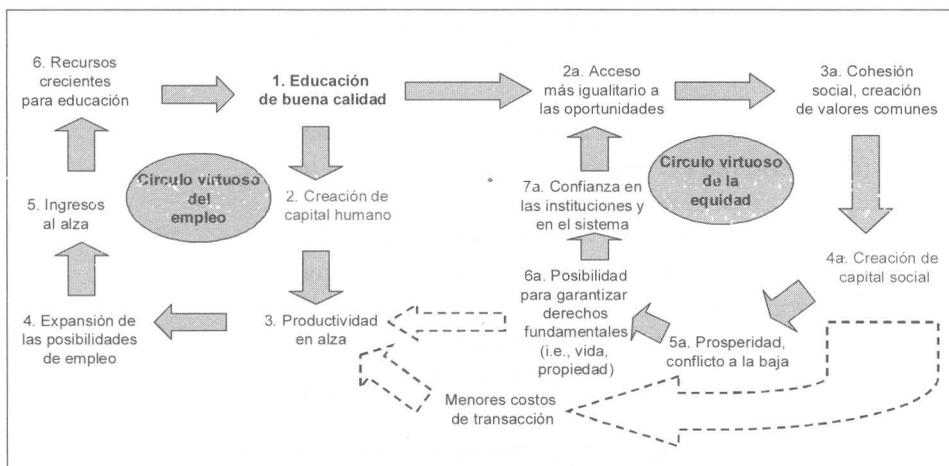


Diagrama 2: Los círculos virtuosos del empleo y la equidad a partir de una buena educación.

La educación de buena calidad para toda la población hace posible la creación de capital humano, indispensable para la movilidad y la inclusión social, así como la configuración de las conexiones que conforman el capital social. Aparte de las “externalidades positivas” de la educación para la productividad y el crecimiento, la educación de calidad para todos hace posible la construcción progresiva del capital social que hace viable el desarrollo. Si bien tal proceso puede tardar varios años e incluso décadas en consolidarse, el aplazamiento indefinido de un acuerdo social decidido alrededor de una educación de calidad universal perpetuará las dinámicas de exclusión y desigualdad social, al punto de poner en riesgo la viabilidad de la sociedad misma.

Conclusiones y recomendaciones

No ha sido una tarea sencilla sincronizar la política de la educación en general, incluyendo la educación superior, con el proceso de desarrollo económico. Ello se ha debido en buena parte a un problema casi estructural. Mientras nuestras estrategias de desarrollo se diseñan en general con horizontes reducidos de tiempo, las políticas que atañen a la educación exigen proyecciones de largo plazo para cosechar frutos por la esencia misma de este oficio.

Para lograr una sintonía en el diseño de estrategias en estos dos campos se requiere un amplio acuerdo de nuestra sociedad alrededor de una educación de calidad universal, como base fundamental de un proyecto social más igualitario, en torno a un modelo de desarrollo de largo plazo, viable para todos.

En educación, igualmente, se requiere diseñar las bases de una política de largo plazo, cuyos lineamientos, objetivos y acciones encaminadas a lograr estos últimos, se mantengan a través de los años sin interrupción, no obstante los cambios de gobierno que deben sucederse cada cuatro años, según nuestro ordenamiento jurídico.

Es menester trabajar sobre la calidad y pertinencia de las competencias que se proponen en el sistema educativo colombiano, así como sobre su aplicación práctica con el fin de apoyar el proceso de desarrollo y atender los requerimientos socioeconómicos del país.

Para ello, no basta aumentar la cobertura del sistema educativo nacional. Se requiere articular la educación como parte fundamental del proceso de desarrollo y fortalecer la investigación aplicada que se lleva a cabo sobre todo en los centros de educación superior, para garantizar que la academia esté en sintonía con el sector productivo

De otra parte, es fundamental democratizar la educación para lograr una mayor cohesión de la sociedad. De esta manera se facilita la formulación de objetivos comunes y el trabajo mancomunado de toda la sociedad en procura de los mismos.

Para evitar los círculos viciosos y apuntarse a los círculos virtuosos que comentados en la sección precedente, se requiere desarrollar una política de largo plazo en torno a la educación de calidad que debe tener en cuenta, entre otros, los siguientes parámetros:

Diseñar políticas específicas para mejorar la calidad y elevar los niveles de cobertura de la educación básica y sobre todo de la educación media.

Estructurar una política de regionalización de la educación superior, no sólo en cuanto a ubicación geográfica, sino también a orientación adecuada al medio.

Definir esquemas de financiamiento de la educación superior con plazos adecuados acordes con la duración de la carrera a los cuales tengan acceso los estratos bajos de la población.

Establecer programas para que las familias, sobre todo en los estratos más bajos, no deban sacrificar el estudio de alguno de sus miembros para no disminuir su nivel de ingresos.

Fortalecer centros de instrucción técnica donde se enseñen oficios especializados necesarios para apoyar al sector productivo. Una sociedad no requiere que todos los jóvenes estudien carreras profesionales. Es útil abrir espacios para que en los diferentes oficios se pueda dar continuidad a tradiciones de familia, asimilando nuevas tecnologías y desarrollando mayor eficiencia.

Bibliografía

- Aldana *et al.*, 1996, *Colombia: al filo de la oportunidad*, Presidencia de la República, Consejería presidencial para el desarrollo institucional, Colciencias, Tercer Mundo editores, Bogotá.
- Curie Lauchlin, 1993, "Los objetivos del desarrollo, world development", En: *Cuadernos de Economía de la Universidad Nacional*, Volumen XIII, No. 18 y 19.
- DNP, 1998, *Estadísticas históricas de Colombia*, Tomo II, Unidad de análisis macroeconómico - DNP, TM. Editores.
- López Hugo, 1998, "Educación superior y mercado laboral de los profesionales

- en Colombia. Situación actual y perspectivas futuras”, En: *Misión Nacional para la modernización de la universidad pública*.
- Misas Gabriel. 1999, El Plan de desarrollo y las políticas para la educación superior. En: *Cuadernos de Economía*, Universidad Nacional de Colombia, Volumen XVIII, No. 30.
- Palacios Marco, 1998, *Entre la legitimidad y la violencia*, Colombia, 1875 – 1994, Grupo Editorial Norma, Santafé de Bogotá.
- Perfetti, M. y Arango, P. 2001: “Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia”. En: *Coyuntura Social* No. 25. Bogotá, D.C., Fedesarrollo.
- Sarmiento Alfredo, 2001, “Tensiones entre lo público y lo privado, lo legal y lo legítimo, lo global y lo nacional”, En: *Memorias Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior. Análisis y perspectivas*, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Tirado Mejía A., 1998, *Introducción a la historia económica de Colombia*, El Ancora Editores, s. l.